

Mobbing i skolen

*En kvalitativ studie av tidligere mobbere og deres
erfaringer med mobbing i skolen.*

Caroline Høgbakken



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2015

Mobbing i skolen

En kvalitativ studie av tidligere mobbere og deres erfaringer med mobbing i skolen.

© Caroline Høgbakken

År: 2015

Tittel: Mobbing i skolen. En kvalitativ studie av tidligere mobbere og deres erfaringer med mobbing i skolen.

Forfatter: Caroline Høgbakken

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Temaet for denne masteroppgaven er mobbing i skolen.

Oppgavens tittel er: Mobbing i skolen. En kvalitativ studie av tidligere mobbere og deres erfaringer med mobbing i skolen.

Formål

Formålet med denne studien har vært å utvikle kunnskap om mobbing sett ifra mobberens perspektiv. Det har blitt søkt etter å få innsikt i deres erfaringer med mobbing i skolen og hvilke tanker som gjøres i etterkant av hendelsene.

Problemstilling

Hvilke erfaringer har tidligere mobbere med mobbing i skolen?

For å besvare problemstillingen har følgende forskningsspørsmål blitt benyttet: (a) hvordan beskriver informantene mobbingen som foregikk? (b) hvilke tanker gjør informantene seg om hvorfor de mobbet? (c) hvilke tanker gjør informantene seg om tiltak mot og forebygging av mobbing i skolen?

Metode og materiale

Det er blitt benyttet en kvalitativ forskningsmetode i denne undersøkelsen. Denne metodetilnærmingen ble vurdert som best egnet, da hensikten har vært å få innsikt i tidligere mobberes erfaringer med mobbing i skolen. Et fenomenologisk perspektiv ble benyttet, nettopp for å få innsikt i og å forsøke og forstå deres erfaringer. Det ble gjennomført kvalitative intervjuer med en semistrukturert intervjuform for å løfte frem og formidle deres erfaringer, med en hensikt om at svarene skulle påvirkes i minst mulig grad. Utvalget besto av fire voksne personer, som alle har tidligere erfaring med å mobbe medelever mens de gikk på skolen. Undersøkelsen bærer preg av en retrospektiv studie, da informantene ble nødt til å se tilbake i tid for å beskrive sine erfaringer. Fenomenologien og hermeneutikken har dannet grunnlaget for tolkning av resultatene, og dataanalysen er blitt gjort med utgangspunkt i Giorgis (1985) fire steg i en fenomenologisk analyse. Resultatene har blitt drøftet i lys av oppgavens teoretiske og forskningsmessige bakgrunn.

Resultater

Mobbingen som er blitt beskrevet i denne studien startet hovedsakelig i siste halvdel av barneskolen og avtok i overgangen til videregående skole. Det er blitt beskrevet mobbehandling som for det meste foregikk verbalt, og psykisk og sosialt. De verbale handlingene gikk hovedsakelig på hvordan offeret så ut eller ting han eller hun gjorde, mens den psykiske og sosiale mobbingen blir beskrevet med utestengelse fra fellesskapet. Det er kommet frem at handlingene alltid ble utført av flere elever sammen, mot en annen elev. Beskrivelsene av de involverte i mobbingen tegner et bilde av mobbeofrene som stille og sjenerte elever med få venner, mens informantene beskriver seg selv som populære elever med mange venner. Mobbingen er blitt begrunnet med at handlingene førte til en opplevelse av tilhørighet, popularitet, oppmerksomhet og status. I tillegg blir en redsel for å bli mobbet selv, trukket frem som en begrunnelse for mobbingen. Videre kom det frem at mobbingen ikke fikk betydelige konsekvenser for de som utførte mobbehandlingene, verken da mobbingen foregikk eller i ettertid. Informantene beskriver gode tiltak mot mobbing med at skolen bør hente inn eksterne personer, at læreren bør alliere seg med populære elever, økt kunnskap om mobbingens konsekvenser, et godt skole/hjem-samarbeid og et økt fokus på vennskap. Tiltak som blir sett på som mindre gode, er at elevene forsøker å stanse mobbingen. Dette blir begrunnet med at det kan foreligge en fare for at disse elevene selv blir utsatt for mobbing. Å flytte enten mobberen eller mobbeofferet til en ny skole blir heller ikke ansett som et godt tiltak. Samtidig uttrykkes det en usikkerhet på om læreren alene kunne stoppet mobbingen.

Til slutt er det viktig å presisere at mobbehandlingene som blir beskrevet i denne studien, er handlinger som er utført for flere år siden. Det er ikke handlinger informantene begår i dag, og samtlige uttrykker anger på mobbingen som har foregått.

Forord

Å skrive en masteroppgave har vært en krevende, spennende og lærerik prosess. Mobbing er et utbredt problem blant barn og unge, og jeg håper at dette forskningsprosjektet kan bidra til å sette lys på en viktig problemstilling i skolen i dag.

Når det er sagt, ville ikke dette prosjektet latt seg gjennomføre uten den støtten og hjelpen jeg har fått på veien. Først og fremst vil jeg rette en stor takk til alle mine informanter! Tusen takk for at dere tok dere tid til å belyse et viktig fenomen med deres erfaringer og tanker. Mobbing er et sensitivt tema, og deres velvillighet til å fortelle har vært til stor hjelp. Uten dere hadde ikke dette forskningsarbeidet vært mulig å gjennomføre.

Jeg vil også takke min veileder Heidi Mjelve for gode veiledninger og støtte underveis i prosessen.

Anne Malerbakken, du fortjener også en stor takk for god hjelp i sluttspurten. Dine innspill har vært til stor hjelp.

Til slutt vil jeg takke familie og venner for gode ord, oppmuntring og tålmodighet gjennom hele prosessen. Dere vet hvem dere er. Det har betydd mye, tusen takk!

Oslo, mai 2014.

Caroline Høgbakken

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Bakgrunn og presentasjon av tema	1
1.2	Formål og problemstilling	3
1.3	Begrepsavklaringer og avgrensninger	3
1.4	Spesialpedagogisk relevans	4
1.5	Oppgavens struktur	5
2	Teoretisk bakgrunn	7
2.1	Hva er mobbing?	7
2.2	Mobbingens omfang og utvikling	9
2.3	Konsekvenser av mobbing	9
2.4	Kjennetegn på mobber og mobbeoffer	10
2.5	Hvordan kan mobberens atferd forklares?	12
2.5.1	Aggresjon	12
2.5.2	Tilhørighet	14
2.5.3	Makt og sosial status	15
2.5.4	Kontekstavhengig atferd og tilskuerrollen	16
2.5.5	Utviklingspsykologiske dimensjoner ved ungdomstiden	17
2.6	Forebygging og tiltak mot mobbing	18
2.6.1	På skolenivå	19
2.6.2	På klassenivå	21
2.6.3	På individnivå	22
3	Forskningsmetode	24
3.1	Vitenskapsteoretiske perspektiver	24
3.1.1	Fenomenologi	25
3.1.2	Hermeneutikk	26
3.1.3	Forforståelse	27
3.2	Kvalitativ metode	28
3.2.1	Kvalitativt forskningsintervju	28
3.2.2	Fordeler og ulemper ved kvalitativ metode	29
3.3	Datainnsamling	30
3.3.1	Utvalgsprosessen	30
3.3.2	Intervjuguide	31
3.3.3	Prøveintervju	32

3.3.4	Gjennomføring av intervjuene.....	33
3.4	Databehandling.....	34
3.4.1	Transkribering	34
3.4.2	Analyse og tolkning av data	36
3.5	Undersøkelsens kvalitet.....	37
3.5.1	Reliabilitet	38
3.5.2	Validitet	39
3.6	Etiske betraktninger	40
4	Presentasjon av data og drøfting av resultater	42
4.1	Mobbhandlingene og de involverte	43
4.1.1	Mobbhandlingene	43
4.1.2	Mobbeofferet	45
4.1.3	Informantenes beskrivelse av seg selv.....	46
4.1.4	Drøfting av mobbhandlingene og de involverte	48
4.2	Begrunnelser for og forståelse av mobbingen	53
4.2.1	Begrunnelser for mobbingen	53
4.2.2	Forståelse av egne handlinger.....	55
4.2.3	Drøfting av hvorfor mobbingen foregikk	56
4.3	Tiltak mot og forebygging av mobbing	59
4.3.1	Mobbingens konsekvenser	59
4.3.2	Tiltak for å få slutt på mobbingen	60
4.3.3	Forebygging av mobbing i skolen	63
4.3.4	Drøfting av tiltak og forebygging	64
5	Avslutning	70
5.1	Oppsummering av funnene.....	70
5.2	Pedagogiske konsekvenser av studien.....	72
5.3	Veien videre.....	73
	Litteraturliste	75
	Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD.....	83
	Vedlegg 2: Intervjuguide.....	85
	Vedlegg 3: Informasjonsskriv til informanter	88

1 Innledning

Dette kapittelet vil presentere bakgrunn for valg av tema og undersøkelsens formål og problemstilling. Deretter vil en avklaring av sentrale begreper i problemstillingen bli presentert, samt hvilke avgrensninger som er gjort i studien. Det vil også bli beskrevet hvilken betydning undersøkelsen har i en spesialpedagogisk sammenheng. Til slutt følger en beskrivelse av oppgavens struktur.

1.1 Bakgrunn og presentasjon av tema

Alle barn og unge har rett til et oppvekst- og læringsmiljø uten mobbing. Lovgrunnlaget for retten til et oppvekst- og læringsmiljø fritt for mobbing slår tydelig fast dette. Barn og unge skal oppleve trygghet og inkludering på alle arenaer hvor de ferdes. (Kunnskapsdepartementet, 2011).

FNs barnekonvensjon skal bidra til å sikre barnets rett til omsorg, beskyttelse, utvikling, medvirkning og ikke-diskriminering (Barne- og familiedepartementet, 2003). Videre presiserer Opplæringsloven (1998, § 9a-1) at alle elever i grunnskoler og videregående skoler har rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring. Dette betyr at barn og unge har lovpålagte rettigheter, som skal ivaretas. I skolesammenheng krever dette et aktivt og systematisk arbeid for å fremme et godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve trygghet og sosial tilhørighet (Opplæringsloven, 1998, § 9a-3). Likevel viser en fersk undersøkelse at nesten fire prosent av elevene fra femte trinn og opp til videregående skole i Norge, har opplevd å bli mobbet to til tre ganger i måneden eller oftere (Wendelborg, 2015). Dette er ikke forenelig med de kravene som stilles for å sikre barn og unges rettigheter i skolen. Samtidig viser undersøkelsen at det har vært en nedgang i antall elever som har opplevd å bli mobbet, fra 2013 til 2014 (Wendelborg, 2015). Selv om nedgangen er positiv, utgjør mobbing en alvorlig påkjenning for de som blir utsatt for dette, noe som betyr at problemet fortsatt må tas på alvor.

Tusenvis av norske barn og unge våkner opp hver dag og gruer seg til å gå på skolen, i frykt for å bli mobbet. Mobbing er et samfunnsproblem, som koster oss store summer. Det utgjør en alvorlig trussel mot barns helse og velvære (Roland, 2007; Strand, 2013). Langvarig

mobbing kan få alvorlige konsekvenser for barnet senere i livet. Barn som blir utsatt for mobbing vil blant annet kunne stå i fare for å utvikle angst, depresjon og i verstefall begå selvmord (Olweus, 1974; Roland, 2002). Dette viser hvor viktig det er at mobbing tas på alvor. Regjeringen tydeliggjør viktigheten av dette, ved å meddele at mobbing vil få betydelig oppmerksomhet i 2015 (Kunnskapsdepartementet, 2015a). I tillegg viet både kongen og statsministeren temaet oppmerksomhet i sine nyttårstaler. Mobbing har også den siste tiden fått mye oppmerksomhet i media, blant annet ved at flere mobbeofre har stått frem og delt sine historier. Dette er med på å gi et virkelighetsbilde av hvordan det kan oppleves å bli utsatt for mobbing og hvilke konsekvenser det kan få i ettertid.

Det snakkes derimot mindre om hvilke konsekvenser mobbing kan få for mobberen. En tidligere undersøkelse gjennomført blant unge gutter i Sverige, belyser disse konsekvensene. Studien viser at omtrent 60 % av guttene som ble betegnet som mobbere på grunnskolen, hadde blitt dømt for minst en kriminell handling ved fylte 24 år (Olweus, 1993). En kan dermed se at mobbingen også kan få uheldige konsekvenser for mobberen i voksen alder. Befring og Duesund (2012) hevder at mobbernes behov for støtte- og hjelpetiltak er underkommunisert. De viser til en oppfatning om at mobbeofrene ofte oppfattes som uskyldige barn som trenger hjelp, mens mobberne oppfattes som overgriperne som er nødt til å stoppes og kanskje straffes. Med tanke på hvilken smerte og skade mobberne kan påføre mobbeofrene, så må de selvfølgelig stoppes. Samtidig trenger også disse elevene hjelp og videre oppfølging. De trenger hjelp til å utvikle en sosialt akseptabel atferd, for å unngå uheldige konsekvenser senere i livet (Utdanningsdirektoratet, 2011). Det er med andre ord viktig, både for mobberen og mobbeofferet, at mobbingen blir tatt tak i og stoppet raskt.

Mobbing er et tema som engasjerer meg, og jeg ble inspirert til studiens vinkling etter at det i en periode var flere tidligere mobbere som sto frem i media. Det var spesielt en artikkel i VG som inspirerte meg, der mobberen uttalte: "Vi var grusomme, og vi skjønte det ikke" (Amundsen & Ertesvåg, 2013). Jeg er nysgjerrig på hvilke tanker mobbere gjør seg, hva som er grunnen til at de utfører slike handlinger mot andre, og hva som kan gjøres for å stoppe disse elevene fra å utføre slike handlinger. I denne studien ønsker jeg derfor å belyse erfaringer hos personer som tidligere har mobbet andre medelever i skolen.

1.2 Formål og problemstilling

Formålet med denne studien er å utvikle kunnskap om mobbing sett ifra mobberens perspektiv. Det søkes etter innsikt i deres erfaringer med mobbing i skolen, og hvilke tanker som gjøres i etterkant av hendelsene. Å gi en stemme til personer som har utført mobbehandling, vil muligens kunne bidra til en innsikt i hva som gjør at slike handlinger utføres og hvordan mobbingen kan stoppes. Det er også mulig at en slik vinkling vil kunne bidra til å nå elever som i dag mobber, ved at man kan gjenkjenne seg selv i mobbernes uttalelser. På bakgrunn av dette ble har følgende problemstilling blitt utformet:

Hvilke erfaringer har tidligere mobbere med mobbing i skolen?

Det ble utformet tre forskningsspørsmål, som skal bidra til å belyse problemstillingen:

- Hvordan beskriver informantene mobbingen som foregikk?
- Hvilke tanker gjør informantene seg om hvorfor de mobbet?
- Hvilke tanker gjør informantene seg om tiltak mot og forebygging av mobbing i skolen?

1.3 Begrepsavklaringer og avgrensninger

I forsøk på å gi en best mulig forståelse av hva problemstillingen innebærer, blir det nødvendig å avklare sentrale begreper i problemstillingen. Det vil også her forklares hvilke avgrensninger som er gjort i undersøkelsen.

Med *tidligere mobbere* refereres det til personene i denne undersøkelsen som selv hevder at de har vært med på å mobbe andre medelever mens de gikk på skolen. Rolands definisjon på mobbing har dannet utgangspunktet for tilnærmingen av fenomenet. Han definerer mobbing som: ”fysiske eller sosiale negative handlinger, som utføres gjentatte ganger over tid av en person eller flere sammen, og som rettes mot en som ikke kan forsvare seg selv i den aktuelle situasjonen” (Roland, 2007, s. 25). Dette betyr at personene som har deltatt i denne undersøkelsen, har vært med på å utføre fysiske eller sosiale negative handlinger over tid mot en som ikke kan forsvare seg selv. Det er viktig å poengtere at dette er mobbehandling som er blitt utført i fortid, og ikke handlinger informantene begår i dag.

Betegnelsen *mobber* assosieres ofte med noe negativt. Sett i lys av Rolands (2007) definisjon, innebærer nettopp dette personer som utfører negative handlinger mot andre. Det har derfor blitt reflektert rundt hvilken betegnelse som egner seg best i denne forskningsrapporten, når personene som har deltatt i studien skal omtales. Å omtale de som mobbere ble tidlig utelukket, da dette gir et feil bilde av disse personene i dag. På den andre siden benyttes betegnelsen tidligere mobbere i problemstillingen, fordi dette viser til hvorfor nettopp disse personene er valgt ut for å belyse fenomenet. Likevel vurderes det som en lite egnet betegnelse når det skal refereres til disse personene gjentatte ganger i rapporten. Det ble dermed gjort et bevisst valg om at disse personene skal omtales som informantene, når det senere skal refereres til personene som har deltatt i undersøkelsen.

Studien søker etter innsikt i informantenes *erfaringer* rundt fenomenet mobbing. Deres erfaringer vil derfor også danne utgangspunktet for å besvare de tre forskningsspørsmålene som ble utformet. Dette vil innebære deres beskrivelser av mobbingen og tanker om hvorfor mobbingen ble utført, samt deres erfaringer med tiltak og tanker om forebygging.

Studien er avgrenset til å omhandle mobbing *i skolen*. Grunnlaget for denne avgrensningen er at skolen er et sted hvor barn og unge tilbringer store deler av sin barndom, og det vil derfor være en viktig arena i det forebyggende arbeidet mot mobbing. En kan tenke seg at mobbing ikke er noe som kun skjer i skoletiden, men denne avgrensningen er gjort for å fokusere undersøkelsen mot et bestemt problemområde som har betydning i en spesialpedagogisk sammenheng.

1.4 Spesialpedagogisk relevans

Spesialpedagogikkens overordnede mål er å fremme gode lærings-, utviklings- og livsvilkår for barn, unge og voksne som kan stå i risiko for å møte vansker og barrierer i sin utvikling, læring og livsutfoldelse (Tangen, 2012). Som det er blitt pekt på tidligere kan mobbing få konsekvenser både for mobbeofferet og mobberen, senere i livet. En av spesialpedagogikkens mest sentrale oppgaver er forebygging. Det forebyggende arbeidet skal bidra til å fremme en positiv utvikling, samtidig som det skal hindre en negativ utvikling (Tangen, 2012). I sammenheng med denne forskningsstudien vil dette innebære å forebygge at mobbing oppstår eller får utvikle seg, men også å redusere mobbing som allerede har oppstått. Et forebyggende arbeid mot mobbing vil være relevant på alle arenaer der barn og ungdom

tilbringer sin tid. Dette kan være både hjem, barnehage, skole og ulike fritidsarenaer (Befring, 2012). Denne forskningsstudien er som nevnt tidligere avgrenset til å omhandle skolens forebyggende arbeid mot mobbing. Med utgangspunkt i informantenes erfaringer med tiltak mot mobbing og tanker om forebygging av mobbing i skolen, vil det senere drøftes hva skolen kan gjøre for å redusere eller hindre at mobbing oppstår.

1.5 Oppgavens struktur

Oppgaven består av fem kapitler. I det *første kapittelet* ble tema og bakgrunn for valg av tema presentert, i tillegg til undersøkelsens formål og oppgavens problemstilling. Det har blitt gjort rede for sentrale begrep i problemstillingen, i tillegg til hvilke avgrensninger som er gjort i undersøkelsen. Videre har det blitt beskrevet hvilken spesialpedagogisk relevans undersøkelsen har.

I *kapittel to* vil det redegjøres for oppgavens teoretiske ramme. Det vil gjøres rede for begrepet mobbing og en beskrivelse av omfanget og utviklingen av mobbing de siste ti årene. Det vil også bli beskrevet hvilke konsekvenser mobbing kan få, for å belyse betydningen av det forebyggende arbeidet. Deretter følger en beskrivelse av typiske kjennetegn ved mobbere og mobbeofre. Videre vil det gjøres rede for teori som kan være med på å forklare mobberens atferd. Temaer som vil bli berørt er: aggresjon, tilhørighet, makt og sosial status, kontekstavhengig atferd og tilskuerrollen, samt utviklingspsykologiske dimensjoner ved ungdomstiden. Siste del av kapittelet vil ta for seg forebygging og tiltak mot mobbing på tre ulike nivåer; skolenivå, klassenivå og individnivå.

Kapittel tre vil beskrive undersøkelsens forskningsmetode. Det vil først bli presentert hvilke vitenskapelige perspektiver som ligger til grunn for valg av metode. Deretter vil undersøkelsens metode bli presentert, samt fordeler og ulemper ved metoden. Videre følger en beskrivelse av datainnsamling og databehandling. Til slutt vil undersøkelsens reliabilitet og validitet bli diskutert, i tillegg til etiske betraktninger om forskningsprosessen.

I *kapittel fire* vil resultatene fra undersøkelsen bli presentert og kommentert under ulike kategorier med utgangspunkt i forskningsspørsmålene. Resultatene vil videre bli drøftet opp i mot oppgavens teoretiske ramme, i tre ulike deler.

I den siste delen av oppgaven, vil det i *kapittel fem* inngå en kort oppsummering av de viktigste funnene for å besvare problemstillingen. Kapittelet vil også ta for seg pedagogiske konsekvenser av studien og tanker om mulige innfallsvinkler til videre forskning.

Til slutt følger litteraturliste, samt oppgavens *vedlegg* som vil bestå av godkjenning fra NSD, intervjuguide og informasjonsskrivet som ble sendt ut til informantene.

2 Teoretisk bakgrunn

I dette kapitlet vil oppgavens teoretiske ramme bli presentert. Resultatene fra undersøkelsen vil senere drøftes i lys av disse teoretiske perspektivene.

2.1 Hva er mobbing?

Skolelegen Peter-Paul Heinemann var en av de første som satte lys på fenomenet mobbing. Gjennom en artikkel skrev han om et tema som leserne kjente til, men som mange ikke hadde et navn på. Som følge av dette mottok han flere brev fra lesere som ønsket å fortelle sine egne historier om mobbing. Senere ga han ut en boken *Mobbning: gruppvåld bland barn och vuxna* som kom ut i 1972, og som siden har blitt oversatt til flere språk (Heinemann, 1973; Roland, 2007). Heinemann (1973) fremhever gruppen som sentral i sin forståelse av fenomenet. Han beskriver dette med å vise til hvordan dyr og fugler går i kollektivt angrep mot en av sine egne, en som skiller seg ut. Likevel strider hans forståelse av mobbing som kun et gruppefenomen, mot en internasjonal forståelse av at mobbing også kan utføres av enkeltpersoner. Dette kommer frem i Dan Olweus (1993) sin definisjon, som kanskje er en av de mest kjente og brukte definisjonene av mobbing: ”En person er mobbet eller plaget når han eller hun, gjentatte ganger over en viss tid, blir utsatt for negative handlinger fra en eller flere andre personer” (s. 9).

Olweus (1974) har gjort undersøkelser om aggresjon blant unge gutter i Stockholms-området. Resultatene presenterte han senere i boken *Hackkycklingar och översittare: forskning om skolmobbing*, som ble utgitt i 1973. Boken vekket stor internasjonal interesse, og han har siden gitt ut flere bøker omkring fenomenet mobbing. I sine bøker beskriver han blant annet typiske personlighetstrekk ved mobber og mobbeoffer, skolen og klassens betydning for mobbing og hjemmeforhold hos mobber og mobbeoffer (Olweus, 1974; Olweus, 1993). I Norge var Erling Roland blant de første som forsket på fenomenet mobbing, og han tilføyer flere elementer i sin definisjon av mobbing. Han fremhever betydningen av styrkeforholdet mellom mobber og mobbeoffer, og at mobbingen kan utføres både fysisk og sosialt (Roland, 2007). Hans definisjon beskriver mobbing som ”fysiske eller sosiale negative handlinger, som utføres gjentatte ganger over tid av en person eller flere sammen, og som rettes mot en som ikke kan forsvare seg i den aktuelle situasjonen” (Roland, 2007, s. 25).

Fordi denne definisjonen dekker flere viktige sider av mobbebegrepet, har det blitt tatt utgangspunkt i denne definisjonen av mobbing i denne forskningsstudien. I det følgende vil hovedelementene i definisjonen forklares nærmere, slik at det kan skapes en forståelse av hva definisjonen innebærer.

Roland (2007) beskriver *negative handlinger* med at hensikten er å skade eller lage ubehag for en annen person. Slike handlinger kan utføres *fysisk*, ved at man for eksempel slår, sparker, lugger eller dytter. Dette er en direkte form for mobbing som også er mest synlig, da den kan etterlate seg synlige skader. Fysisk mobbing utføres oftere av gutter enn jenter (Heinemann, 1973; Roland, 2007). *Verbale negative handlinger* er en annen form for mobbing, og innebærer at man for eksempel truer eller sier ubehagelige ting til offeret. Slike mobbehandlinger foregår ofte direkte, men kan også foregå indirekte ved at man snakker stygt bak ryggen på andre. Både gutter og jenter bruker denne formen for mobbing (Roland, 2007). En tredje form for mobbing er *psykiske og sosiale negative handlinger*. Slike mobbehandlinger innebærer at man for eksempel blir holdt utenfor eller at man blir vendt ryggen til. Dette er en indirekte form for mobbing som er mest vanlig blant jenter. Elever som blir utsatt for denne type mobbing kan ha vanskeligheter med å skaffe seg venner, og kan oppleve skolehverdagen som svært ensom (Olweus, 1993; Roland, 2007).

Disse negative handlingene som er nevnt over, må foregå *gjentatte ganger over tid* for at det skal kunne defineres som mobbing. Det betyr ikke at enkeltepisoder skal bagatelliseres eller overses, men for mobbeofferet vil det likevel ha stor betydning om det er en enkelthendelse eller mange hendelser som foregår over tid (Olweus, 1993; Roland, 2007). De negative handlingene kan utføres av *en eller flere personer*. Dette betyr at mobbehandlingene kan utføres av en person alene, men at det også kan utføres av en gruppe personer. Roland (2007) viser til at mobbing i skolen ofte utføres av en gruppe på to eller tre elever, mot en enkeltelev. Videre belyser definisjonen at handlingene rettes mot *en som ikke kan forsvare seg selv*. For at handlingene skal kunne defineres som mobbing, må det altså være en ubalanse i styrkeforholdet mellom mobber og mobbeoffer. Her vil offeret utgjøre den svake part med ingen mulighet til å forsvare seg selv i den aktuelle situasjonen. Dette betyr at en krangel mellom to elever som er fysisk eller psykisk jevnsterke dermed ikke vil kunne karakteriseres som mobbing (Olweus, 1993; Roland, 2007).

2.2 Mobbingens omfang og utvikling

Omfanget av mobbing i den norske grunnskolen økte kraftig fra 1995 til 2001. I denne perioden var økningen av antall mobbere og mobbeofre 70 prosent. I 2001 snudde derimot utviklingen, og omfanget av mobbing avtok i perioden frem til 2004 (Roland, 2007). I denne perioden ble også Manifest mot mobbing lansert av daværende statsminister Kjell Magne Bondevik. Målet var at barn og unge skal ha et godt og inkluderende oppvekst- og læringsmiljø med nulltoleranse for mobbing. Det ble presisert at lærere i skolen skulle øke sin kompetanse omkring mobbing, og at det viktigste arbeidet skulle skje lokalt på den enkelte skole. Skolene som undertegnet forpliktet seg til avtalen for fire år frem i tid. Reduksjonen i forekomsten av mobbing i denne perioden, kan tyde på at samarbeidet ga resultater (Roland, 2007).

Analysen av den seneste elevundersøkelsen viser til at det var lite endring i omfanget av mobbing i perioden fra 2007 til 2012, men at det skjedde en signifikant reduksjon i 2013. Videre fremstilles nok en reduksjon i andelen elever som har opplevd å bli mobbet i skoleåret 2014/15 (Wendelborg, 2015). Elevundersøkelsen viser også at elever som blir utsatt for mobbing, oftest opplever mobbing fra andre elever i klassen eller på skolen. Det er i hovedsak verbale krenkelser og utestenging som forekommer mest. Fysiske krenkelser forekommer relativt sjeldent. Videre viser det seg at mobbingen ofte foregår utenfor klasserommet, og at skolen ofte er uvitende om det som skjer. Mange av de som blir mobbet opplever også at de i liten grad får hjelp fra skolen (Wendelborg, 2015).

2.3 Konsekvenser av mobbing

Først og fremst kan mobbing få uheldige innvirkninger på mobbeofferets skolehverdag. Elever som blir mobbet oppgir at de trives dårligere på skolen, og det kan dermed se ut til at mobbing er en faktor som fører til mistrivsel (Wendelborg, 2015). En tidligere studie viser også at det er en sammenheng mellom mobbing og skoleprestasjoner hos ungdom. Elever som ble utsatt for mobbing viste seg å ha betydelig lavere karakterer enn gjennomsnittet (Strøm, Thoresen, Wentzel-Larsen & Dyb, 2013). Mobbeofre er også preget av betydelig mer frykt og angst enn andre barn og unge (Olweus, 1974). Dette kan forklares med at en elev som blir mobbet vil ha meget dårlige erfaringer med bestemte personer, noe som kan føre til at en utvikler frykt for disse personene. Denne frykten kan videre spre seg, og føre til at

mobbeofferet føler sosialt ubehag ovenfor andre personer i sine omgivelser, som eleven i utgangspunktet ikke burde frykte. Usikkerheten som preger mobbeofrene i møte med andre, vil igjen utgjøre en betydelig risiko for å bli mobbet (Roland, 2007).

Langvarig mobbing kan også føre til konsekvenser for mobbeofferet *senere i livet*. Flere undersøkelser viser seg at personer som har blitt mobbet, er langt mer preget av depresjoner enn personer som ikke har blitt mobbet (Roland, 2002; Van der Wal, de Wit & Hirasing, 2003; Farrington, Lösel, Ttofi & Theodorakis, 2012). Depresjon kan forklares med at de negative tankene om en selv og om fremtiden blir for mye, at det blir overveldende. En deprimert person tenker ofte tvangspregget på hva andre tenker om en, har uregelmessig søvn og kan trekke seg fra det sosiale liv. At den deprimerte forsøker å ta livet sitt er ikke uvanlig, og i noen tilfeller lykkes de (Skårderud, Haugsgjerd & Stänicke, 2010). Flere andre studier belyser også sammenhengen mellom mobbing og selvmord (Klomek et al., 2009; Van der Wal et al., 2003).

Når det gjelder personer som mobber eller som har mobbet andre tidligere, finner en ikke like klare funn på at mobbingen får konsekvenser for disse personene i etterkant av mobbingen (Kunnskapsdepartementet, 2015b). Likevel er det gjennomført undersøkelser for å finne ut om det er en sammenheng mellom mobbing og senere kriminelle handlinger. Olweus (1993) er blant de som har forsket på dette, og hans studier viser en signifikant sammenheng mellom mobbing og kriminalitet blant gutter. Han fant at omtrent 60 % av guttene som ble betegnet som mobbere på grunnskolen, hadde blitt dømt for minst en kriminell handling ved fylte 24 år. Dette bekreftes også av senere studier, som finner at mobbing av andre øker sannsynligheten for å vise voldelig og aggressiv atferd i voksen alder og at det øker sannsynligheten for senere å begå lovbrudd (Farrington, 1993; Nansel, Craig, Overpeck, Saluja & Ruan, 2004).

2.4 Kjennetegn på mobber og mobbeoffer

Olweus (1974) beskriver noen typiske kjennetegn på elever som blir utsatt for mobbing, og kjennetegn ved elever som mobber andre. Det er viktig å være klar over at både mobbeofre og mobbere kan avvike fra disse kjennetegnene, men det kan være interessant og nyttig kunnskap så lenge man ikke ser seg blind på gjennomsnittstendenser (Roland, 2007).

Det viser seg at gutter som mobber, ofte er litt fysisk sterkere enn gjennomsnittet. Mobbeofferet er som regel fysisk svakere, og dette kan være en av grunnene til at gutter oftere utfører fysiske negative handlinger under mobbingen. Blant jenter derimot, finner man ikke den samme ubalansen i det fysiske styrkeforholdet mellom mobber og mobbeoffer (Olweus, 1974; Roland, 1980). Når det gjelder skoleprestasjoner hos mobberne, har gutter som regel noe svakere skoleprestasjoner enn gjennomsnittet for gutter. Her kan man også se en tendens til kjønnsforskjeller da jenter som mobber gjerne er like skoleflinke som andre jenter, kanskje til og med noe over gjennomsnittet. Felles for både gutter og jenter som blir mobbet er at de skårer litt under gjennomsnittet i teoretiske skolefag (Olweus, 1974; Roland, 1980). Dette forklares med at mobberne vil være forsiktige med å utfordre en som kan forsvare seg verbalt, som er egenskaper skoleflinke elever ofte har (Roland, 2007).

Selvbilde er muligens en av de faktorene som har størst betydning for om man blir mobbet eller ikke. Det viser seg at mobbeofre har betydelig lavere selvbilde enn gjennomsnittet (Olweus, 1974). En persons selvbilde kan blant annet beskrives med hvordan en oppfatter sine egne praktiske og teoretiske ferdigheter, sin sosial anseelse og sitt eget utseende. Barn og ungdom med lavt selvbilde vil kunne stå i fare for å bli mobbet, fordi et lavt selvbilde merkes og mobberne vet å utnytte det de ser. Omgivelsene er med på å forme en persons selvbilde, og for mobbeofrene kan dette utgjøre en negativ snøballeffekt. Mobbingen kan føre til at de får et enda lavere selvbilde, fordi en gradvis vil tro at det mobberen sier er sant (Roland, 2007).

Lav popularitet er et annet kjennetegn en finner hos mobbeofrene (Olweus, 1974). En av grunnene til dette kan være at eleven blir mindre attraktiv når en har status som mobbeoffer. Det kan også være at andre elever ikke ønsker å være med denne eleven, fordi de frykter selv å bli mobbet. Elever som blir utsatt for mobbing vil dermed ikke ha den sosiale beskyttelsen som elever med flere venner har, og det kan videre øke risikoen for å bli mobbet. Når det gjelder mobberne så viser det seg at de heller ikke er av de mest populære elevene, da de skårer litt under gjennomsnittet på popularitet. I tillegg synker populariteten deres med økende alder (Olweus, 1974).

Når det gjelder hjemmeforholdets betydning for mobbing, viser det seg at overbeskyttelse kan ha en viss sammenheng med offerrollen (Roland, 1999). Foreldre som overbeskytter barnet, kan bidra til at barnet blir mindre selvstendig og mer sårbar. Dette kan føre til en økt

risiko for å bli mobbet på skolen, da foreldrene ikke vil kunne være tilstede for å beskytte barnet (Roland, 2007). Videre viser det seg at mobbere ofte kommer fra familier med mer interne problemer enn gjennomsnittet (Olweus, 1980; Roland, 2007). Negative familieforhold kan bidra til å skape aggresjon hos barnet. Mobberne skiller seg tydeligst fra andre elever når det gjelder aggressivitet, og det er dette personlighetstrekket som peker seg ut som den viktigste årsaken til å mobbe andre (Olweus, 1980).

2.5 Hvordan kan mobberens atferd forklares?

Det viser seg at mobbing sjeldent er drevet av sinne mot mobbeofferet (Roland, 2007). Hva er så motivasjonen bak disse negative handlingene som utføres? I det følgende vil det bli presentert noen sentrale faktorer som kan være med på å forklare mobberens atferd.

2.5.1 Aggresjon

Som nevnt tidligere er aggressivitet et fremtredende kjennetegn hos mobbere (Roland, 2007). Elliot Aronson (1999) definerer aggresjon som ”...an intentional action aimed at doing harm or causing pain. The action might be physical or verbal. Whether it succeeds in its goal or not, it is still aggression” (s. 255). Ut i fra denne definisjonen er altså aggresjon en intensjonell handling med hensikt om å skade eller forårsake smerte for den personen handlingen rettes mot. Handlingene kan være av både fysisk og verbal karakter. Definisjonen presiserer at det ikke er viktig om en lykkes eller ikke med disse handlingene, da det er *intensjonen* bak handlingen som er vesentlig. Dette kan belyses med følgende eksempel: hvis to elever står i skolegården og kaster ball og ved et uhell treffer en annen elev i ansiktet, vil ikke dette karakteriseres som en aggressiv handling. Dette er fordi intensjonen ikke var at ballen skulle treffe denne eleven i ansiktet. Hvis eleven derimot sikter og kaster ballen mot ansiktet til den andre eleven, vil det ut i fra denne definisjonen karakteriseres som en aggressiv handling. Det vil også være en aggressiv handling hvis eleven dukker og ballen ikke treffer, fordi intensjonen bak handlingen var å skade eller forårsake smerte (Aronson, 1999).

Anderson og Bushman er blant andre som har forsket på aggresjon, og definerer fenomenet på følgende måte:

Human aggression any behavior directed toward another individual that is carried out with the proximate (immediate) intent to cause harm. In addition, the perpetrator must believe that the behavior will harm the target, and that the target is motivated to avoid the behavior. (Anderson & Bushman, 2002, s. 28).

Denne definisjonen fremhever også betydningen av at intensjonen bak handlingen skal være å påføre skade. I tillegg presiserer denne definisjonen at individet som påføres handlingen vil prøve å unngå atferden. Dermed vil for eksempel lekeslossing ikke karakteriseres som aggressive handlinger, hvis de inkluderte barna er med på leken og ikke prøver å unngå handlingene.

Med bakgrunn i disse to definisjonene er altså handlingen aggressiv hvis intensjonen er å skade eller påføre en annen person smerte, i fysisk eller verbal form, der den andre prøver å unngå den aggressive personens atferd (Aronson, 1999; Andreson & Bushman, 2002). Videre følger en beskrivelse av to ulike former for aggresjon, som brukes i sammenheng med mobbing.

En kan skille mellom proaktiv og reaktiv aggresjon (Dodge, 1991; Roland & Idsøe, 2001). *Proaktiv aggresjon* innebærer at aggresjonen er motivert av utsikten til materielle eller sosiale belønninger. Mobberen kan bruke aggresjon for å oppnå noe utenfor selve handlingen. Dette kan for eksempel være at en elev bruker aggresjon for å oppnå status i klassen, uten at han egentlig er sint på den personen det går utover. Det viser seg at en viktig stimulans ved proaktiv aggresjon er makten over offeret (Dodge, 1991). *Reaktiv aggresjon* innebærer at elevens negative handlinger er utløst av frustrasjon. Dette er en form for frustrasjon som ofte antas å være til stede i forholdsvis kort tid før den aggressive handlingen. En frustrerende hendelse vil utløse en negativ følelse, ofte forstått som sinne. Samtidig vil reaksjonen avhenge av hvordan årsaken blir tolket. Man kan for eksempel oppfatte årsaken som et tilfeldig uhell, som sin egen feil eller som sabotasje. Sistnevnte vil ofte predikere ond vilje og utløser derfor ofte sterkt sinne. Mobbing er i hovedsak proaktiv aggresjon, men blant yngre barn kan det også være reaktiv aggresjon (Roland & Idsøe, 2001).

Olweus (1980) har undersøkt sammenhengen mellom familieforhold og aggressivitet hos gutter. Selv om studiet er begrenset til aggressivitet hos gutter, ser jeg det som et relevant bidrag til forståelsen av hvordan aggresjon utvikles. Gjennom undersøkelsen fant han særlig

fire faktorer som viste seg å være betydningsfulle for om guttene utviklet en aggressiv innstilling til sine omgivelser. For det første viste det seg at foreldre med en negativ grunninnstilling til barnet, med mangel på varme og engasjement, kunne føre til at barnet sto i risiko for å utvikle en aggressiv atferd. For det andre viste det seg at mangel på grensesetting for aggressiv atferd, førte til en økning av barnets aggressivitet. En tredje faktor som utgjorde en risiko for å utvikle aggressiv atferd var at foreldrene brukte maktorienterte oppdragelsesmetoder, som for eksempel fysisk straff. En fjerde faktor som viste seg å ha betydning, var barnets temperament. Et barn med stort temperament, ville kunne stå i fare for å utvikle et aggressivt reaksjonsmønster, sett i forhold til barn med roligere temperament (Olweus, 1980). Oppsummert kan dette indikere at familien kan ha betydning for om barnet utvikler en aggressiv innstilling til sine omgivelser. Dette kan igjen føre til at barnet mobber, da aggresjon er et av de mest fremtredende kjennetegnet hos mobbere (Roland, 2007).

2.5.2 Tilhørighet

Tilhørighet er et grunnleggende behov for alle mennesker, og kan forstås med det å høre til eller å høre sammen med noen (Wangenstein, 2005; Tetzchner, 2012). Som voksne kan vi oppleve tilhørighet på jobben, i familien og blant venner. Barn og unge kan for eksempel oppleve tilhørighet i vennegjengen eller på fotballaget. Etter hvert som barnet blir eldre får tilhørighet og anerkjennelse hos venner større betydning. Mennesker er sosiale vesener og tilhørighet vil ha stor betydning for opplevd livskvalitet (Bø, 2007). I det følgende vil det bli sett nærmere på sammenhengen mellom tilhørighet og mobbing.

Det viser seg at tilhørighet er en sentral drivkraft for å utføre mobbebehandlinger mot andre (Roland & Idsøe, 2001). Siden mobbing som oftest utføres av en gruppe personer, kan en betrakte mobbeepisodene som en negativ fellesorientering mellom mobberne (Olweus, 1993; Roland, 2007). Betegnelsen *kollektiv antagonisme* er blitt brukt for å forklare hvordan en gruppe personer skaffer seg ytre motstandere for å ha det bra sammen. Når gruppe medlemmene setter negative merkelapper på andre, vil de kunne få bekreftelse i gruppa, som igjen styrker tilhørigheten blant gruppe medlemmene. Den interne bekreftelsen blant gruppe medlemmene vil kunne skape en midlertidig sterk energi i gruppa. Likevel vil en slik gruppeatmosfære kunne bidra til en opplevelse av utrygghet, fordi man ikke vet hva gruppe medlemmene sier om en når en ikke er tilstede (Roland, 2007). At man lar seg påvirke av de andre gruppe medlemmene kan være tegn på usikkerhet, sterke behov for å bli akseptert

og sensitivitet overfor andres reaksjoner. Dette synes å være spesielt utbredt i tenårene (Bø, 2007).

Motsatt vil positive fellesorienteringer i en gruppe være preget av at gruppemedlemmene uttrykker positive ord om andre. Til forskjell fra negative fellesorienteringer vil en slik gruppe opptre inkluderende ovenfor personer som ikke er medlem av gruppa. Dette kan bidra til at gruppemedlemmene opplever trygghet i gruppa, fordi man vet at ingen vil snakke stygt om en når man ikke er tilstede (Roland, 2007).

2.5.3 Makt og sosial status

Som tilhørighet, kan det tenkes at en opplevelse av makt også er et viktig behov for mennesker. Dette kan forklares med at vi ønsker å kunne påvirke de rundt oss (Grønhaug, Hellesøy & Kaufmann, 2001). Sett i sammenheng med mobbing, viser det seg at en opplevelse av makt er en sterk drivkraft bak mobbehandlingene som utføres (Roland 2007). Videre kan det skilles mellom to ulike former for makt, som indikerer to ulike motiver bak makten som benyttes. McClelland (1987) forklarer *socialized power* med at man ønsker å påvirke andre positivt. Makt benyttes her på en konstruktiv måte, med et ønske om det beste for den makten utføres ovenfor. Dette kan for eksempel være at man ønsker å bli lærer, fordi en slik posisjon kan brukes til å påvirke elevene på en konstruktiv måte (Roland, 2007). *Personalized power* er derimot en type makt som gir tilfredsstillelse i seg selv, og personen som utøver denne makten tar ikke hensyn til om den vil påvirke negativt (McClelland 1987). Det er ofte denne type makt som utøves under mobbing, og det er underkastelsen hos den andre som bekrefter makten. Mobberen ser en negativ reaksjon hos den som mobbes, men likevel fortsetter mobbingen. Det kan være mulig at denne negative reaksjonen som følge av maktutøvelse gir mobberen tilfredsstillelse, og at det er derfor mobbingen fortsetter (Roland, 2007).

Sosial status kan refereres til en persons posisjon i et nærmere bestemt hierarki, som for eksempel i en kameratgjeng (Bø, 2012). Det viser seg at gutter ofte søker sammen i større fellesskap hvor de gjerne samler seg om én eller flere ledere. Gruppa bærer ofte preg av et hierarki, der status i gruppa oppnås gjennom aktiviteter og prestasjoner. Dette kan være fysiske prestasjoner, ved at man for eksempel er flink til å løpe, klatre eller spille fotball. Det kan også være psykiske prestasjoner som fører til en status i gruppa, som for eksempel

tøffhet, vågemot og freidighet (Bø, 2012). Når det gjelder jenter er gruppestrukturen ofte flatere og mer uformell, men det hindrer ikke at også jentene kan ha et visst statushierarki. Mens gutter ofte organiserer aktivitetene mot offentligheten, legger jentene større vekt på gruppen som et lukket rom for utveksling av følelser, vennskap og nettverksarbeid (Bø, 2012). At jentekulturen er mer lukket, kan forklare hvorfor mobbing blant jenter ofte innebærer utestengelse og baksnakking (Roland, 2007).

2.5.4 Kontekstavhengig atferd og tilskuerrollen

Bø (2012) hevder at et menneskets atferd påvirkes av både ytre og indre stimuli, hvorav noen kan være ubevisste. Både tanker, ord og gjerninger utløses av konkrete ting, men også av sosiale og kulturelle faktorer. Med dette mener han at atferd er *kontekst- eller situasjonsavhengig*. Dette betyr at barnet eller den unges atferd blir påvirket av den konteksten han eller hun er i. Atferden som vises vil ofte være et forsøk på å tilpasse seg til den rollen og situasjonen en befinner seg i. Det kan tenkes at et barn vil oppføre seg annerledes sammen med foreldrene, enn hva det kanskje gjør på skolen. Atferden vil tilpasses til de personene man er sammen med og til de regler og verdier som gjelder der man møtes. Mennesker lar seg styre av de forventninger, verdier og oppskrifter som gjelder for de roller man til enhver tid er i (Bø, 2012).

Undersøkelser viser at jevnaldrende som ikke direkte deltar i mobbingen, får en viktig betydning for mobbingen fordi de alltid er tilstede når mobbingen foregår (Hawkins, Pepler & Craig, 2001; Salmivalli, Voeten & Poskiparta, 2011). Det viser seg at det er mindre mobbing i klasser der elevene reagerer negativt på mobbingen som foregår, eller der elevene inntar en beskyttende rolle ovenfor mobbeofferet. Samtidig viser det seg at det er mer mobbing der medelevene støtter mobbingen, og at dette også kan føre til at mobbesituasjonen forverres (Salmivalli et al., 2011). Olweus (1993) omtaler disse elevene som ikke er direkte innblandet i mobbingen, som medløpere. Han forklarer at dette er elever som ikke selv tar initiativet til mobbingen, men at de blant annet kan bli påvirket til å delta hvis den som leder mobbingen er en de beundrer. Dette er ofte elever som selv er litt usikre og som kan ønske å hevde seg. Det kan også være at disse elevene opplever mindre skyldfølelse for mobbingen fordi de ikke er blant de som tar initiativ til handlingene og fordi det er flere andre elever som deltar i mobbingen. Skyldfølelsen kan også reduseres fordi mobbeofferet gjennom stadige angrep etter hvert blir oppfattet som verdiløs og usynlig, og dette kan være en forklaring på

hvorfor medelever ikke prøver å stoppe mobbingen. Roland (2007) forklarer at medløpere har et like stort ansvar for mobbingen, som den som faktisk utfører handlingene. Disse elevene kan ofte være redde for å bli utsatt for mobbing selv, noe som kan være grunnen for at de lar mobbingen fortsette og opplever det som en slags beskyttelse å være med sosialt integrerte elever (Roland, 1999).

2.5.5 Utviklingspsykologiske dimensjoner ved ungdomstiden

Analysen av elevundersøkelsen fra skoleåret 2014/15 viser at omfanget av mobbing øker på ungdomsskolen (Wendelborg, 2015). Det kan derfor være interessant å se nærmere på de utviklingspsykologiske dimensjonene ved ungdomstiden, for å øke forståelsen av hvorfor ungdommer handler som de gjør. I det følgende vil det bli beskrevet noen sentrale trekk som kjennetegner ungdomstiden.

Eriksson (2000) deler menneskets utvikling inn i psykososiale faser. Den femte fasen i hans teori representerer ungdomstiden og vil være mest relevant i denne sammenheng.

Ungdomstiden omfatter en periode i livet der det skjer store fysiske og psykiske forandringer. Utvikling av identitet er en viktig side ved denne livsfasen, og dreier seg blant annet om individets oppfatning av hvem det er, om verdier og mål, og likheter og forskjeller fra andre mennesker. Den unge skal utforske og velge mellom ulike verdier og holdninger og finne sin fremtidige plass som voksen og selvstendig i samfunnet. Denne tiden er ofte preget av usikkerhet, noe som kan føre til rolleforvirring. Dette viser seg ved at ungdommen prøver ut forskjellige roller, og hyppig kan skifte mellom ulike holdninger og væremåter (Eriksson, 2000; Tetzchner, 2012). På denne tiden er behovet for bekreftelse av spesiell betydning. Ungdom strever for å få bekreftet sin identitet gjennom reaksjoner fra andre, som kan signalisere at det er overensstemmelse mellom ungdommens oppfatning av seg selv og andres oppfatning av ungdommen (Eriksson, 2000). Videre preges identitetsutviklingen av at en legger vekt på å likne hverandre når det gjelder for eksempel klær, musikk og meninger. Hvis man da skiller seg ut fra gruppen, kan det føre til at en vil stå i en utsatt posisjon for blant annet mobbing. Dette er ikke fordi ungdom er mer brutale enn andre, men fordi likheten med andre er en viktig kilde til tilhørighet og dermed til identitet. Avviket vil kunne utgjøre en trussel mot identiteten, og en intoleranse mot de som er annerledes enn en selv kan være et tegn på opplevelse av identitetsforvirring og et forsøk på å forsvare denne opplevelsen (Eriksson, 2000; Bunkholdt, 2000).

Ungdomstiden kan betegnes som en reise fra løsrivelse fra foreldrene til å bli et selvstendig individ (Bunkholdt, 2000). I denne perioden får venner en viktig betydning. Ungdommens sosiale nettverk blir større og tilhørighetene blir flere. I denne perioden dannes ofte grupperinger eller vennegjenger som vil være med på å forme ungdommens væremåte og oppfattelse av seg selv. Å være del av en gruppe vil ofte føre til at gruppens regler, verdier og normer i stor grad bestemmer den enkelte personens holdninger og væremåter. Slike grupper kan både være med på å fremme utviklingen av prososiale handlingsmønstre, men også fremme antisosiale handlingsmønstre. Dette kan blant annet forklares med at mange ungdommer er redde for å ikke bli akseptert av sine jevnaldrende, noe som kan føre til at bestemte handlinger blir utført med bakgrunn i et press fra gruppa man er en del av (Tetzchner, 2012). Ungdomstiden bærer også preg av en egosentrisk tankeverden, der ungdommene ofte er intenst opptatt av seg selv. I tenårene er det derfor vanskelig med å skille mellom egen opptatthet og hva andre er opptatt av (Bunkholdt, 2000).

2.6 Forebygging og tiltak mot mobbing

Forebygging dreier seg om å hindre problemutvikling og å fremme positiv utvikling (Befring, 2012). Tiltak kan forstås som det vi planlegger å gjøre for å nå et mål, og bør inneholde hvem som skal gjøre hva og når det skal gjøres (Barsøe, 2010). Sett i sammenheng med mobbing vil forebygging innebære å avdekke, håndtere og stoppe mobbingen. Parallelt vil det også handle om å fremme prososial atferd mellom elevene. Når det gjelder tiltak vil dette innebære å utvikle rutiner og prosedyrer i arbeidet mot mobbing. Eksempler på rutiner kan være å ta opp mobbing på elevsamtaler eller foreldremøter. Dette kan bidra til å avdekke eventuell mobbing. Prosedyrer dreier seg om å utvikle handlingsmønstre, slik at en vet hva som skal gjøres når mobbing oppdages (Roland, 2007).

Skolen utgjør en stor del av hverdagen til barn og unge og blir derfor en sentral arena i arbeidet mot mobbing. Opplæringsloven (1998) presiserer blant annet skolens ansvar for å fremme elevenes læringsmiljø: ”Skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremme et godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør” (§ 9a-3). Læringsmiljø kan forstås som de miljømessige faktorene i skolen som har innflytelse på elevenes sosiale og faglige læring, samt elevenes generelle situasjon i skolehverdagen.

Faktorer som utgjør en slik innflytelse på elevene kan være vennskap, relasjoner til medelever og lærere, klasseledelse og skolens verdier og normer og regler

(Utdanningsdirektoratet, 2009). Når en elev blir mobbet vil det kunne føre til en opplevelse av utrygghet og sosial utestengelse (Roland, 2007). Dette er ikke forenelig med kravet om å fremme et godt psykososialt læringsmiljø blant elevene. Skoleansatte og skoleledere har dermed et viktig ansvar for å forebygge og stoppe mobbing. Dette innebærer at skolen først og fremst må arbeide mot å avdekke mobbing, og videre vite hva som skal gjøres når mobbing oppdages (Utdanningsdirektoratet, 2011).

Olweus (1993) forklarer at tiltak kan gjennomføres på *skolenivå, klassenivå og individnivå*. Videre følger en forklaring på hvordan tiltak mot mobbing kan iverksettes på disse ulike nivåene.

2.6.1 På skolenivå

På skolenivå vil målgruppen for tiltak gjelde alle elever ved skolen og formålet vil være å utvikle felles holdninger og skape betingelser som reduserer omfanget av mobbing ved skolen. Dette forutsetter et samarbeid mellom alle de ansatte ved skolen (Olweus, 1993). En tidligere undersøkelse viser at blant annet kvaliteten på skoleledelsen kan ha betydning for omfanget av mobbing mellom elevene (Roland, 1999). Det ble vist til at skoler med dårlig skoleledelse hadde et større omfang av mobbing, enn skoler med god skoleledelse. Faktorer som påvirket spørsmål om god eller dårlig skoleledelse, innebar blant annet samarbeidet blant personalet og da spesielt enigheten om pedagogiske spørsmål. At skolen utvikler rutiner for samhandling om pedagogiske spørsmål, kan stimulere til læring innad i personalgruppen og enighet om betydningsfulle forhold ved skolens praksis. I denne sammenheng kan dette innebære at personalet innarbeider rutiner for å hvordan mobbing skal forebygges og stoppes (Roland, 1999; Roland, 2007).

At mobbing i mange tilfeller foregår indirekte eller når voksne ikke er tilstede, kan gjøre det vanskelig å oppdage at mobbing faktisk foregår. I de tilfellene det oppdages kan det også være en fare for at de voksne bagatelliserer det som skjer og misforstår situasjonen. Dette kan forklares med at indirekte eller skjult mobbing har et uttrykk som ofte virker u dramatisk og ufarlig for utenforstående (Flack, 2010; Wendelborg, 2015). I slike tilfeller kreves det en ekstra innsats fra skolen for å kunne avdekke mobbingen. Skolen bør derfor innarbeide rutiner for å kunne avdekke eventuell mobbing (Roland 2007). Som et bidrag i arbeidet mot mobbing har Utdanningsdirektoratet (2011) utarbeidet en veileder til ansatte og ledere i

grunnskolen. I arbeidet mot å avdekke mobbing anbefales det blant annet at skolen gjennomfører en årlig anonym spørreundersøkelse for å kunne oppdage eventuell mobbing eller mistrivsel. Resultatene i denne undersøkelsen bør videre brukes evalueringen av skolens arbeid og danne grunnlag for drøfting av forbedringstiltak for neste skoleår. Videre anbefales det at lærerne fokuserer på kvaliteten i samspillet mellom elevene. Et godt samspill mellom elevene er av stor betydning for deres opplevde livskvalitet (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005). Det anbefales at lærerne trener på direkte observasjon og på å bruke forskjellige kartleggingsverktøy. Videre vektlegger veilederen betydningen av å være tilstede blant elevene i friminuttene, slik at man kan få en bedre innsikt i det sosiale samspillet som foregår mellom elevene (Utdanningsdirektoratet, 2011).

Når mobbing har blitt oppdaget, må en videre vite hva som skal gjøres for å håndtere situasjonen. Skolen må være konsekvent i sine handlinger og formidle en holdning om at mobbing ikke er akseptabelt (Olweus, 1993). Når en mobbesituasjon oppdages er skolen forpliktet til å gripe inn, og dette presiseres på følgende måte i Opplæringsloven:

Dersom nokon som er tilsett ved skolen, får kunnskap eller mistanke om at ein elev blir utsett for krenkjande ord eller handlingar som mobbing, diskriminering, vald eller rasisme, skal vedkommande snarast undersøkje saka og varsle skoleleiinga, og dersom det er nødvendig og mogleg, sjølv gripe direkte inn. (Opplæringsloven, 1998, § 9a-3.).

Dette innebærer altså at den ansatte ved skolen som oppdager eller får mistanke om mobbing umiddelbart skal reagere, enten ved å forsøke å stoppe mobbingen selv eller ved å varsle skoleledelsen. Skolen bør her ha klare prosedyrer, slik at de ansatte utvikler et felles handlingsmønster som gjenspeiler skolens holdninger (Roland, 2007). Videre anbefales det også at mobbing tas opp på elevsamtaler, klasse- og foreldremøter (Utdanningsdirektoratet, 2011). Et godt samarbeid mellom skole og hjem kan bidra til felles holdninger mot mobbing. At lærere og foreldre reagerer på samme måte mot mobbing, kan bidra til å øke mulighetene for å oppnå de resultatene man ønsker (Olweus, 1993). Det er også viktig å være klar over at dette samarbeidet skal være gjensidig. Opplæringsloven (1998, § 9a-3) forplikter også skolen til å ta tak i en mobbesituasjon dersom foreldre ber om tiltak vedrørende mobbing ved skolen. Et relativt nytt studie om læreres erfaringer med å forebygge mobbing, viser at foreldreinvolvering er den mest effektive strategien i arbeidet med å forebygge mobbing

(Stauffer, Heath, Coyne & Ferrin, 2012). Å involvere foreldrene når det oppstår en mobbesak i skolen kan bidra til å signalisere at man tar saken på alvor, noe som er viktig for å oppnå et konstruktiv samarbeid videre (Roland, 2007).

2.6.2 På klassenivå

På klassenivå vil målgruppen for tiltak gjelde alle elevene i klassen som helhet, med formål om å utvikle felles holdninger som skal bidra til å redusere omfanget av mobbing i klassen (Olweus, 1993). En undersøkelse viser at også forhold ved klassen kan ha betydning for omfanget av mobbing mellom elevene. Mer presist viser det seg at det sosiale mønsteret mellom elevene og kvaliteten på klasseledelsen kan ha betydning for omfanget av mobbing (Roland & Galloway, 2002). Roland (1999) hevder at en klasse med en forvirret og fragmentert sosial struktur, vil kunne være spesielt utsatt for mobbing. Dette forklarer han med at en slik sosial struktur, vil kunne stimulere til en kamp om maktposisjoner blant elevene i klassen. Enkelte elever, ofte de som er mest utsatt, vil kunne bli instrumentelle mål for å oppnå slike posisjoner. Videre vil medelever kunne ta mobbernes side, for å unngå å bli et offer selv. Dette kan være fordi de finner en slags beskyttelse ved å være med sosialt integrerte elever, enn med elever som blir isolert og mobbet (Olweus, 1993; Roland, 1999).

Videre viser det seg at en autoritativ klasseledelse påvirker potensielle plagere direkte, ved at læreren setter en tydelig standard med klare forventninger om akseptabel og uakseptabel atferd blant elevene (Roland, 1999). Personer eller lærere som reagerer tydelig blir også betraktet som sterke og vil ofte ha en sterk innflytelse på elevene. At læreren setter en tydelig standard på ønsket og uønsket atferd vil kunne påvirke det sosiale mønsteret mellom elevene, og bidra til å utvikle en støttende sosial struktur i klassen (Roland, 1999; Roland, 2007). Det viser seg også at ros og oppmuntring i forbindelse med elevenes oppførsel kan forventes å ha gunstig effekt på det sosiale klimaet i klassen. Samtidig bør negativ oppførsel få konsekvenser som lar seg gjennomføre, og elevene bør være klare over at disse konsekvensene vil bli iverksatt (Olweus, 1993). En tidligere studie viser at effektive strategier mot mobbing er at mobbingen får økte konsekvenser, i tillegg til at elevene blir opplyst om hvilke konsekvenser mobbing kan få for de involverte (Stauffer et al., 2012).

Det bør også utvikles regler i klassen som et forebyggende tiltak mot mobbing (Olweus, 1993). Dette kan gjøres ved å inkludere elevene, ved for eksempel å benytte seg av

gruppearbeid der elevene utformer regler de mener bør gjelde i klassen. Deretter kan reglene diskuteres i plenum, slik at man sammen kan drøfte hvilke regler som skal være gjeldene i klassen. Det kan være en fordel å inkludere elevene i dette arbeidet, fordi det kan øke opplevelsen av nærhet til reglene slik at man føler seg forpliktet til å følge disse. På en annen side kan det også være ulemper med at elevene er med på å utvikle regler, fordi reglene kan variere fra klasse til klasse. Ledelsen bør derfor også engasjeres i dette arbeidet, slik at det utformes felles regler som gjelder hele skolen. Igjen kan en ulempe med dette være at elevene ikke får like stor nærhet til reglene, som kan føre til at reglene ikke blir fulgt (Roland, 2007). Uansett bør reglene som utformes være tydelige og forståelige for elevene. Gjennom samtaler om reglene kan det bli mulig å påvirke holdninger blant elevene i klassen. Man kan for eksempel diskutere passiv mobbing og hva det innebærer. Dette kan bidra til å bevisstgjøre elevene på hvilket ansvar man har som ”tilskuere” til mobbingen, og hvilken betydning denne rollen får for mobbingen (Olweus, 1993; Roland, 2007).

2.6.3 På individnivå

Hensikten med tiltak på individnivå er å forandre enkelte elevers oppførsel eller situasjon, med sikte på å redusere mobbing og stimulere positive reaksjoner (Olweus, 1993). Hvis man får mistanke eller kunnskap om at det foregår mobbing, må man handle raskt. Det første som bør gjøres er å gjennomføre samtaler med den som mobber og den som blir mobbet (Roland, 2007). Veilederen for ansatte og ledere i grunnskolen i arbeidet mot mobbing presiserer også betydningen av å gjennomføre samtaler med de involverte elevene, for å skaffe nødvendig informasjon og for å kunne gi støtte (Utdanningsdirektoratet, 2011). Samtalene med mobber og mobbeoffer bør foregå individuelt, for å kunne få et mest mulig riktig bilde av hva situasjonen er. En grunn til at samtalene bør foregå hver for seg er fordi mobbeofre ofte er engstelige og utrygge, mens mobberne ofte er tryggere og dyktige til å snakke seg ut av vanskelige situasjoner. Dette vil kunne utgjøre en ubalanse i maktforholdet ved en eventuell felles samtale, som kan føre til at situasjonsbildet blir misvisende (Olweus, 1993; Roland, 2007). Eleven som mobber må gjennom samtalen få tydelig beskjed om at mobbingen er uakseptabel og at det må stoppe umiddelbart. I tilfeller der det er flere som har vært med på å mobbe, anbefales det at samtalene gjennomføres med én av gangen. Det anbefales at læreren inviterer til et samarbeid med eleven som mobber, for å få slutt på mobbingen. Deretter bør det gjøres avtaler om hva som skal skje fremover, i tillegg til at det settes opp en ny samtale (Utdanningsdirektoratet, 2011). Det anbefales videre at foreldrene til både mobber og

mobbeoffer blir kontaktet og invitert til en samtale. Deretter bør situasjonen følges opp til den opphører helt. Hvis samtalene ikke fører til en forandring i mobberens atferd, kan det være aktuelt å markere alvoret i situasjonen ved å involvere rektor. Til slutt anbefales det å be om eksterne råd og hjelp om nødvendig, som for eksempel ved å kontakte PP-tjenesten eller andre ressurspersoner i kommunen (Olweus, 1993; Utdanningsdirektoratet, 2011).

Olweus og Solberg (1997) forklarer at hvis mobbesituasjonen ikke opphører kan en siste mulig løsning være at mobber eller mobbeoffer bytter klasse eller skole. Det er likevel viktig å være klar over fordeler og ulemper ved dette. En fordel ved å flytte mobbeofferet, kan være at eleven får en ”ny start” og vil få en bedre skolesituasjon i nye omgivelser. Det uheldige er at skolen kan signalisere at problemet ligger hos mobbeofferet og at det hele vil løse seg hvis denne eleven flyttes. Det hevdes derfor at det bør være mest aktuelt å flytte en eller flere av elevene som mobber. Erfaringer har vist at det ofte kan oppnås gode resultater når disse elevene splittes. Eventuelt kan disse elevene motiveres til å endre sin atferd om de får beskjed om at neste løsning vil være å bytte klasse eller skole. Uansett bør dette være siste utvei og det bør konsentreres om å løse problemet der det har oppstått (Olweus & Solberg, 1997).

På individnivå kan klassestyreren også bruke skolesituasjonen og sitt kjennskap til elevene, for å hjelpe elever som er innblandet i mobbing til å finne mer formålstjenlige reaksjonsmønstre (Olweus, 1993). Man kan for eksempel tilrettelegge for faglige samarbeidsoppgaver mellom mobbeofferet og elever som er mer populære, for å øke den utsatte elevens status i klassen. Her er det viktig å påpeke at dette må være oppgaver eleven har forutsetninger for å mestre, hvis ikke kan resultatet bli det motsatte av hensikten. Et annet tiltak kan være at læreren allierer seg med elever i klassen som ikke er innblandet i mobbing, slik at de kan gå foran som forbilder og bidra til å synliggjøre skolens holdninger om nulltoleranse for mobbing (Olweus, 1993).

3 Forskningsmetode

Forskning kan karakteriseres som systematisk søking etter ny viten, med et mål om å forstå og forklare og for å eventuelt utvikle og endre kunnskap og praksis (Befring, 2007; Lund, 2012). Metode handler om hvilken fremgangsmåte som er benyttet for å få svar på spørsmål og få ny kunnskap innenfor et felt. Dette innebærer hvordan en innhenter, organiserer og tolker informasjon. Metoden som velges vil dermed få betydning for innsamlingsprosessen og de resultatene en kommer frem til (Larsen, 2007). Valg av metodisk tilnærming i dette forskningsprosjektet ble gjort med utgangspunkt i oppgavens problemstilling, som har vært: *Hvilke erfaringer har tidligere mobber med mobbing i skolen?* I tråd med dette fant jeg det mest naturlig å velge en kvalitativ metode, fordi jeg ønsket innsikt i informantenes erfaringer rundt fenomenet mobbing.

I det følgende vil det bli redegjort for de vitenskapsteoretiske perspektivene som ligger til grunn for mine metodiske valg. Deretter vil valg av metode redegjøres for og begrunnes. Videre følger en beskrivelse av arbeidet med datainnsamling og en beskrivelse av hvordan dataen er blitt behandlet i etterkant. Siste del av kapittelet vil omfavne undersøkelsens validitet og reliabilitet, i tillegg til at etiske hensyn ved forskningsprosjektet skal belyses.

3.1 Vitenskapsteoretiske perspektiver

Vitenskap er et mangfoldig og komplekst foretak. Begrepet *vitenskap* betegner på den ene siden prosedyrer og metoder, og på den andre siden betegner det den systematiske og ordnede kunnskapen som er resultatet av disse metodene. I hovedsak kan vi beskrive vitenskap som en induktiv eller deduktiv virksomhet, men i praksis brukes ofte en kombinasjon. Induktiv resonnering innebærer at en tar utgangspunkt i enkelttilfeller og trekker generelle slutninger på bakgrunn av disse enkelttilfellene. Dette betyr at man trekker slutninger om noe man ikke har sett, og man kan dermed heller ikke vite om disse slutningene er sanne (Kvernbekk, 2002). Vi kan for eksempel si at ”alle som mobber er aggressive”. Dette kan vi ikke vite, fordi vi har ikke sett *alle* som mobber. I hverdagen kan vi trekke mange slike slutninger. Forskere må derimot være mer forsiktige med å trekke slike slutninger, fordi de har til felles at de kan være feil (Kvernbekk, 2002). Samtidig er man avhengig av å trekke induktive slutninger for i det hele tatt å ha mulighet til å komme frem til ny kunnskap (de Vaus, 2014).

Deduktiv resonnering er en annen måte å trekke slutninger på, og går ”motsatt vei” av induktiv resonnering. Her trekker man slutninger fra det generelle til det partikulære (Kvernbekk, 2002). Man tar altså utgangspunkt i en generell teori og undersøker deretter om dette gjelder enkelttilfeller. Falsifisering er en deduktiv tenkning som innebærer at man har en teori eller et generelt prinsipp, som må testes empirisk ute i verden. Hvis teorien er at alle som mobber er aggressive og man ser en som mobber som ikke er aggressiv, falsifiseres teorien. Om ikke beholdes teorien (Kvernbekk, 2002).

I dette forskningsprosjektet har jeg benyttet meg av en kombinasjon av disse to tilnærmingemetodene. Med utgangspunkt i aktuell teori har jeg analysert, tolket og drøftet datamaterialet. Samtidig måtte jeg justere og endre teoriomfanget underveis, basert på det som kom frem gjennom undersøkelsene. For eksempel trakk informantene frem mobbingens sosiale betydning i mye større grad enn jeg hadde forventet. Dermed ble det også naturlig å redegjøre godt for dette i teoridelen, slik at leseren får en forståelse av hva dette innebærer før resultatene presenteres. Informantenes uttalelser førte også til at jeg fjernet noe teori. Temaer som ikke ble nevnt under intervjuene, vurderte jeg som irrelevant å trekke frem i oppgaven basert på den problemstillingen jeg hadde utformet i forkant. Forskningsprosessen bærer preg av en kontinuerlig vekselvirkning mellom teori og empiri, med hovedvekt på empiri. Forskningen har ikke noen hensikt om å bekrefte eller avkrefte teori, men teorien vil benyttes som støtte i drøftingen av datamaterialet.

3.1.1 Fenomenologi

Fenomenologien ble grunnlagt av Edmund Husserl, og har lenge vært en sentral tankeretning i filosofien. I senere tid har fenomenologien utviklet seg i flere retninger, men Husserls arbeider danner utgangspunktet for dem alle. Begrepet fenomenologi kommer fra gresk *phainomenon* som betyr det som viser seg eller kommer til syne, og *logos* som kan oversettes til lære. En sier derfor at fenomenologi er læren om det som viser seg (Thomassen, 2006; Lund, 2012). Kvalitativ forskning blir ofte referert til som fenomenologiske studier, og innebærer at man retter oppmerksomheten mot verden slik den konkret oppleves og erfares fra et subjektperspektiv (Thomassen, 2006; Befring, 2007). I en forskningssammenheng må forskeren derfor forsøke å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersonenes erfaringer (Thagaard, 2009).

Et fenomenologisk perspektiv ble et naturlig utgangspunkt i denne studien for å få innsikt i, og å forsøke og forstå informantenes erfaringer. Samtidig er mobbing et sensitivt tema, og det kan tenkes at det foreligger en fare for at utenforstående vil kunne dømme personer som utfører slike handlinger mot andre. Kvale og Brinkmann (2009) forklarer at når en skal beskrive menneskers subjektive opplevelser, bør disse beskrivelsene være så fordomsfrie som mulig. Når vi skal undersøke et fenomen slik det fremtrer for oss, må vår forforståelse, alle våre oppfatninger og all forutgående viten havne i bakgrunnen. På denne måten kan vi være i stand til å gjøre en fenomenologisk beskrivelse av hvordan fenomenet fremtrer for oss, slik vi direkte og umiddelbart opplever det (Thomassen, 2006). I møte med informantene ønsket jeg derfor å uttrykke åpenhet og forståelse, slik at de kunne føle seg trygge på at jeg ikke ville dømme de for noe de sa. Det ble viktig for meg å ha dette i bakhodet under hele prosessen, da fokuset skulle være å formidle informantenes egne opplevelser og erfaringer på en mest mulig nøyaktig og objektiv måte.

3.1.2 Hermeneutikk

Mange har stilt seg kritiske til fenomenologiens krav om å legge vekk forforståelsen for å kunne gripe det vesentlige ved fenomener. Vi forstår og fortolker mening innenfor en kontekst og den historiske sammenhengen vi som mennesker står i. Hermeneutikken får dermed en avgjørende betydning som betingelse for forståelse (Thomassen, 2006). Begrepet hermeneutikk kommer fra gresk *hermeneuein* som betyr å tolke eller å fortolke.

Hermeneutikk er en gammel disiplin med en lang historie, da det lenge var avgrenset til å gjelde fortolkning av bestemte typer tekster innenfor bestemte fagområder. Et eksempel på dette er at man innenfor teologien utviklet regler for hvordan bibeltekster skulle tolkes for at tekstens mening skulle bli forstått. I vår tid regnes Hans-Georg Gadamer som den mest sentrale hermeneutiske teoretiker. I en vid forstand har hermeneutikk i nyere tid utviklet seg fra *en lære om tekstfortolkning* til *en allmenn teori om fortolkning og forståelse* (Thomassen, 2006). Hermeneutikk innebærer blant annet å gripe fatt i et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart blir oppfattet (Dalen, 2011).

Gjennom dette forskningsprosjektet har jeg fortolket informantenes svar i sikte på å forstå meningen og innholdet i deres uttalelser. En hermeneutisk tolkning innebærer også at forskeren må forsøke å forstå budskapet i lys av en helhet, samtidig som at helheten søkes å tilpasse den enkelte delen (Dalen, 2011). Denne bevegelsen frem og tilbake mellom helhet og

del, blir beskrevet som *den hermeneutiske sirkel* (Thomassen, 2006). Dette innebærer at jeg som forsker må ta stilling til teori og innsamlet data, i tillegg til min forforståelse og rolle som forsker i fortolkningen av datamaterialet. Som forsker vil man alltid sitte med en forforståelse av et fenomen, især når det er et tema som engasjerer (Dalen, 2011). Ved siden av min fortolkning av informantenes svar, fortolker også de sin sosiale virkelighet. Dobbelt hermeneutikk handler om at jeg som forsker må forholde meg til informantenes beskrivelser og deres oppfatninger av dem selv, i tillegg til at jeg skal rekonstruere disse fortolkningene innenfor et samfunnsvitenskapelig språk ved hjelp av teoretiske begreper (Gilje & Grimen, 1993).

3.1.3 Forforståelse

Som hermeneutikken legger til grunn, er all forståelse bestemt av en forforståelse. Dette betyr at måten noe forstås på betinges av en allerede eksisterende livsverden (Wormnæs, 1990).

Vår forforståelse omfatter meninger og oppfatninger vi på forhånd har i forhold til det fenomenet som studeres. En vil sjeldent være i stand til å legge fra seg egen forforståelse fullt og helt (Dalen, 2011). Det er heller ikke alt vi er i stand til å sette ord på. Michael Polanyi, referert i Thomassen (2006), var den første som satt begrepet *taus viten* på kartet. Han hevdet at vi kan vite mer enn vi kan si, og det vi er i stand til å sette ord på er langt i fra uttømmende for den kunnskapen vi har. Et tradisjonelt eksempel på dette er når vi gjenkjenner et ansikt. Hva er det vi egentlig gjenkjenner? Det kan være vanskelig å sette ord på nøyaktig hva det er, fordi det ofte er det helhetlig bilde av personen som skaper gjenkjennelse. Taus kunnskap er ofte ubevisst kunnskap, men som likevel legger føringer for det vi gjør eller sier (Thomassen, 2006). Det er derfor viktig å være klar over at bak all forskning står det mennesker som har sine erfaringer, verdier og holdninger, som er vanskelig å legge fullstendig fra seg. Det vil få betydning for hvilken tilnærmingstype en velger, hvordan en formulerer sine problemstillinger og hvordan en tolker svarene. Det er vanskelig, nærmere sagt umulig, å være helt objektiv når en driver med forskning (Larsen, 2007).

Forskerens forforståelse vil dermed være med på å prege forskningsprosessen, enten man vil det eller ikke. Dalen (2011) hevder at det sentrale blir å trekke inn sin forforståelse på en slik måte at den åpner for størst mulig forståelse av informantenes opplevelser og uttalelser. For å kunne gjøre dette må man på forhånd bevisstgjøre seg egen forforståelse rundt fenomenet som skal undersøkes. En slik bevissthet kan også gjøre forskeren mer sensitiv når det gjelder

å se muligheter for teoriutvikling i eget intervjumateriale. I forkant av intervjuene var min forforståelse av informantene ville uttrykke anger rundt tidligere utførte handlinger, fordi de i voksen alder har sett hvor galt det de gjorde var. Jeg hadde også en forforståelse om at de kanskje ville nevne fraværende lærere og medelever som ikke grep inn, som en av årsakene til at mobbingen fortsatte og at de også ville nevne dette som tiltak for å få slutt på mobbingen.

3.2 Kvalitativ metode

Begrepet *kvalitativ* viser til egenskapene eller karaktertrekkene ved fenomener. Ved å benytte seg av kvalitative metoder går en mer i dybden på fenomenet, enn i bredden slik som ved kvantitative metoder. En slik metode er spesielt egnet når man søker etter å få innsikt i grunntrekk og særpreg i et bestemt miljø (Repstad, 1998). I kvalitativ forskning er det overordnede målet å utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet. Kvalitativ forskning legger videre særlig vekt på forståelse og fortolkning (Dalen, 2011). Det vil si at forskeren søker etter å forstå informantenes opplevelser og deres forståelse av egen situasjon (fenomenologi) og at denne informasjonen senere skal fortolkes (hermeneutikk) i et videre teoretisk perspektiv (Befring, 2007). Som det har blitt pekt på tidligere, har en kvalitativ metode blitt benyttet for å besvare problemstillingen i dette forskningsprosjektet. For å få innsikt i informantenes erfaringer, fant jeg det mest egnet å gjennomføre kvalitativt intervju. I det følgende vil det bli beskrevet hva et slikt intervju innebærer.

3.2.1 Kvalitativt forskningsintervju

Intervju kan defineres som en utveksling av synspunkter mellom to personer som snakker sammen om et felles tema. Hensikten med å gjøre et kvalitativt forskningsintervju er at forskeren søker etter å forstå verden sett fra intervjupersonenes side (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg ønsket nettopp å formidle informantenes egne erfaringer med tidligere mobbing av medelever i skolen.

Dalen (2011) skiller mellom åpne og mer strukturerte intervjuer. Et åpent intervju innebærer at informantene skal fortelle mest mulig fritt om sine erfaringer og opplevelser. Gjennom strukturerte intervjuer formulerer intervjueren spørsmål som skal besvares, på forhånd. For å belyse studiens problemstilling, ble det valgt en semistrukturert intervjuform. En slik

intervjuform innebærer at det verken er en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale, men at samtalen omhandlet bestemte temaer som forskeren velger ut på forhånd. På denne måten kan sentrale momenter ved fenomenet bli belyst, samtidig som at intervjuguiden ikke skal bli for styrende (Dalen, 2011). Dette kan bidra til at informantene får snakke noenlunde fritt rundt sine erfaringer med mobbing, samtidig som at temaene vil bidra til å holde fokus under intervjuet. I tillegg kan det gi forskeren mulighet til å gå mer i dybden på informantenes svar, noe som kan bidra til å øke ens forståelse av deres subjektive virkelighet (Kvale & Brinkmann, 2009; Dalen, 2011).

Formålet med dette forskningsprosjektet var å få innsikt i informantenes erfaringer fra *tidligere* utført mobbing i skolen. Repstad (1998) beskriver en retrospektiv intervjuform med at informantene blir nødt til å se tilbake i tid og prøve å huske. En kan tenke seg at det i voksen alder vil kunne være vanskelig å huske nøyaktig hva som skjedde da man gikk på skolen. Et hjelpemiddel i slike intervjuer kan dermed være å knytte temaene til spesielle hendelser fordi det ofte er enklere å fortelle om, enn generelle beskrivelser av meninger en hadde i fortiden (Repstad, 1998). I denne studien ble det derfor forsøkt å knytte temaene til aktuelle hendelser som informantene kunne fortelle mer om. Når det er sagt, så kan retrospektive intervju også by på noen metodiske utfordringer i forhold til mulige feilkilder. Dette vil jeg komme tilbake til og drøfte nærmere under kapittel 3.2 om forskningens kvalitet.

3.2.2 Fordeler og ulemper ved kvalitativ metode

Det er viktig å være klar over at det både er fordeler og ulemper ved å bruke en kvalitativ forskningstilnærming (Larsen, 2007). En av fordelene ved å velge en slik metodetilnærming er at forskeren møter informantene ansikt til ansikt, noe som kan være en fordel med tanke på bortfall. Det kan tenkes at det er enklere for informantene å trekke seg i en kvantitativ undersøkelse, ved å la være å fylle ut tilsendte skjemaer enn det er når man skal la seg intervjuet ansikt til ansikt. Å møte informantene ansikt til ansikt kan også bidra til at det er enklere å tolke svarene deres, fordi forskeren får mulighet til å observere informantenes kroppslige uttrykk under intervjuet. En annen fordel er at forskeren får mulighet til å gå i dybden på spørsmålene, som kan bidra til en helhetsforståelse av problemområdet. Dette kan for eksempel gjøres ved at forskeren stiller oppfølgingsspørsmål underveis, for å unngå

misforståelser og sikre utdypende svar fra informantene. Dette kan bidra til å sikre god validitet på forskningsarbeidet (Larsen, 2007).

Ulemper med å velge en kvalitativ tilnærmingemetode, er blant annet at man ikke kan generalisere svarene man får. Generaliseringsproblematikken består blant annet i at utvalget ofte er lite, og man kan ikke vite om svarene som gis også gjelder populasjonen (Larsen, 2007; de Vaus, 2014). En annen ulempe er at analyse og tolkning av data er tidkrevende. På en annen side kan dette bidra til at man blir god kjent med datamaterialet. En av de største utfordringene ved kvalitative intervjuer, er at forskeren eller selve metoden kan påvirke informantenes svar. Det er derfor viktig å forberede seg godt før en skal gjennomføre et intervju, for å hindre at informantene svarer det hun eller han tror er riktig eller at de svarer med hensikt om å gjøre et godt inntrykk. Man kan tenke seg at en informant som blir observert, vil sitte i en posisjon som kan føre til at deres atferd og svar muligens kan påvirkes i en bestemt retning (Larsen, 2007).

3.3 Datainnsamling

For å belyse forskningens problemstilling blir det nødvendig å innhente fyldige data som er relevante for problemstillingen (Dalland, 2012). Videre vil en beskrivelse av hvordan dataen er hentet inn være viktig når en skal vurdere undersøkelsens kvalitet (Befring, 2007). I det følgende vil det redegjøres for prosessen med innsamling av data. Dette vil omfavne utvalgsprosessen, utarbeidelse av intervjuguide, prøveintervju og gjennomføring av intervjuene. Underveis vil jeg også drøfte min rolle som intervjuer.

3.3.1 Utvalgsprosessen

Innenfor kvalitativ intervjuforskning er valg av informanter et særlig viktig tema. Det kan ikke være for mange informanter fordi gjennomføring og tolkning av intervju er en tidkrevende prosess. På den andre siden må det være god kvalitet på intervjumaterialet, slik at det danner tilstrekkelig grunnlag for tolkning og analyse (Dalen, 2011). Jeg fant tidlig ut at det ville være mest hensiktsmessig å gjøre et strategisk utvalg når jeg skulle finne informanter til prosjektet. Dette innebærer at man velger ut de personene som en tror har noe å fortelle om det fenomenet en vil vite mer om (Dalland, 2012). Mitt viktigste utvalgsriteriet ble dermed at informantene skulle ha utført mobbebehandlinger i henhold til definisjonen av mobbing (Roland, 2007). Dette ville danne et viktig grunnlag for å få tak i problematikken

studien søker etter å belyse. Jeg ønsket også at informantene skulle være i alderen 18 til 25 år, slik at mobbeerfaringene kunne være i nær fortid. Dette kan gjøre det enklere for informantene å huske tilbake på det som har skjedd. Samtidig vil de ha fått situasjonen litt på avstand og er muligens klare for å fortelle om det. Videre ønsket jeg at begge kjønn skulle representeres, og at de skulle befinne seg i geografisk nærhet av rent praktiske grunner.

Proessen med å finne informanter begynte med at jeg sendte ut informasjon og forespørsel til rektor ved ulike videregående skoler i Oslo og Akershus, slik at de kunne videreformidle informasjonen til sine avgangselever. Deretter kunne elevene ta direkte kontakt med meg hvis de ønsket å delta i forskningsprosjektet. Jeg beskrev prosjektet godt og ga tydelig informasjon om anonymitet og hvordan opplysningene om dem skulle lagres og behandles (NESH, 2006). Jeg var forberedt på at det ville kunne bli utfordrende å få tak i informanter, men likevel viste det seg at det var enda mer utfordrende enn jeg var forberedt på. Ingen av skolene som ble kontaktet ønsket at deres elever skulle delta i denne studien. Jeg har forståelse for at fenomenet jeg skulle undersøke er sensitivt, og at skolen har ansvar for å beskytte sine elever. Proessen med å få tak i informanter fortsatte med at jeg hang opp forespørsler rundt omkring på høyskoler og ved å melde meg inn i diverse forum som omhandlet tema, i tillegg til at jeg kjøpte en annonse i avisen. Dette førte heller ikke til at noen tok kontakt. Til slutt kom jeg over en artikkel i VG som omhandlet mobberen, der flere personer hadde skrevet leserinnlegg hvor de uttrykte anger i forhold til tidligere mobbing av medelever i skolen. Jeg tok kontakt med disse personene i håp om at noen ville stille opp. Dette førte til at jeg fikk kontakt med fire personer som ønsket å stille opp på intervju. Blant disse var begge kjønn representert, men alderen var noe høyere enn jeg hadde planlagt som et kriterium på forhånd. Informantgruppen besto av tre gutter og ei jente, mellom 25 og 40 år. Jeg vurderte det likevel som interessant og relevant for min problemstilling å gjennomføre intervju med disse personene, da de alle hadde erfaringer med mobbing av medelever i samsvar med definisjonen av mobbing (Roland, 2007).

3.3.2 Intervjuguide

For å belyse prosjektets problemstilling var det nødvendig å utarbeide en intervjuguide i forkant av intervjuene. Å utarbeide en intervjuguide innebærer å omsette studiens overordnede problemstillinger til konkrete temaer med underliggende spørsmål (Dalen, 2011). I sammenheng med at jeg valgte en semistrukturert intervjutilnærming, valgte jeg ut

bestemte temaer for å belyse studiens problemstilling. Disse temaene ble skrevet ned i stikkordsform, slik at intervjuet kunne bære preg av å være en naturlig samtale (Repstad, 1998). Jeg valgte å ta utgangspunkt i *traktprinsippet* når temaene skulle utarbeides. I følge Dalen (2011) innebærer dette at man begynner intervjuet med å stille spørsmål om de mest sentrale temaene som skal belyses. Samtidig bør de innledende spørsmålene i et intervju være av en slik art at de får informanten til å føle seg vel og avslappet. I denne prosessen jobbet jeg derfor mye med rekkefølgen på temaene som skulle tas opp, slik at informantene skulle få oppleve en trygghet til å fortelle. Selv om de overordnede temaene skulle danne utgangspunkt for samtalen, skrev jeg samtidig ned aktuelle spørsmål som kunne fungere som en drivkraft under intervjuet ved behov. Dersom samtalen skulle stagnere, kunne jeg benytte meg av disse hjelpespørsmålene for å komme i gang igjen. Siden mobbing er et sensitivt tema var jeg særlig opptatt av at informantene skulle føle seg trygge. Intervjuguiden omfavnet derfor først noen innledende spørsmål, som personopplysninger og generelle spørsmål om mobbing. Deretter utformet jeg spørsmål som var særlig relevante for problemstillingen i form av spørsmål rundt informantenes tanker, erfaringer og opplevelser i forhold til tidligere utført mobbing i skolen. I henhold til traktprinsippet vil spørsmålene mot slutten igjen handle om mer generelle forhold (Dalen, 2011). Jeg valgte derfor å avslutte intervjuet med spørsmål om tiltak som kan gjøres for å få slutt på mobbing, som ikke nødvendigvis er noe som handler direkte om informanten.

3.3.3 Prøveintervju

Å gjennomføre prøveintervju kan bidra til at man får testet ut intervjuguiden, det tekniske utstyret og få tilbakemeldinger på hvordan en fungerer som intervjuer (Dalen, 2011). I forkant av dette forskningsprosjektet hadde jeg lite erfaring med å gjennomføre intervju. Jeg ønsket derfor å gjennomføre noen prøveintervjuer slik at jeg ville kunne være mest mulig forberedt til forskningsintervjuene senere, og eventuelt å gjøre nødvendige endringer. Jeg intervjuet to bekjente som hadde noe kjennskap til temaet, og de kunne dermed relatere seg til noen av spørsmålene. Det kom ikke frem nye temaer under prøveintervjuene, men det ble nødvendig å omformulere noen av hjelpespørsmålene. Jeg fikk også konstruktive tilbakemeldinger på hvordan jeg fungerte som intervjuer, og lydopptakene ga meg enda en mulighet til selv å vurdere hvordan jeg fungerte under intervjuene. Min erfaring fra dette var blant annet at jeg i større grad måtte gi informantene tid til å tenke, reflektere og svare. Under prøveintervjuene var jeg litt for rask med å gå over på neste tema. Jeg opplevde denne

erfaringen fra prøveintervjuene som nødvendig og viktig lærdom før jeg satte i gang med intervjuene som skulle brukes i forskningsprosjektet.

3.3.4 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble gjennomført relativt kort tid etter at jeg fikk kontakt med informantene. Når man skal gjennomføre et intervju, kan stedsvalget virke inn på om et intervju blir vellykket eller ikke. Intervjuet bør gjennomføres et sted hvor man ikke blir forstyrret, og gjerne på et sted informanten føler seg trygg (Repstad, 1998). Siden mobbing er et sensitivt tema, var jeg opptatt av å skape en trygg atmosfære i intervjusituasjonen. Derfor ønsket jeg at de selv skulle få bestemme hvor vi skulle møtes. Intervjuene ble gjennomført på ulike kafeer og spisesteder i Oslo eller i nærheten av der de bodde. Dette opplevde jeg bidro til en uformell setting, som kunne gjøre at informantene følte seg trygge. Samtidig gjennomførte jeg intervjuene tidlig på dagen, slik at det var minst mulig folk og forstyrrelser rundt. Intervjuene begynte med at jeg fortalte litt kort om hvem jeg er og hva formålet med prosjektet var. Deretter informerte jeg om hva som skulle skje med materialet fremover og i etterkant av prosjektperioden. Informantene skrev så under på en samtykkeerklæring og ble informert om at intervjuet skulle bli tatt opp på lydopptak. Dette var også noe de hadde fått informasjon om på forhånd.

Når man er i en intervjusituasjon er det viktig å vise anerkjennelse overfor personene som intervjues, både ved måten det spørres og lyttes på (Dalen, 2011). Jeg opplevde at dette gikk greit for seg, da jeg har en genuin interesse for dette temaet og ønsket å høre informantenes erfaringer. Likevel var jeg opptatt av å formidle dette på en riktig måte, gjennom verbal- og ikke-verbal kommunikasjon slik at informantene opplevde seg trygge på det de sa (Dalen, 2011). Under intervjuene var det forskjellig hvor mye informantene fortalte, og i perioder stoppet samtalen litt opp. Dette gjorde at jeg i større grad benyttet meg av hjelpespørsmålene ovenfor noen av informantene. Hos andre var ikke det nødvendig, da de besvarte disse spørsmålene naturlig underveis i samtalen. Jeg opplevde at spørsmålene hjalp samtalen i gang igjen, de gangene det stoppet litt opp. Som nevnt tidligere bar intervjuene også preg av en retrospektiv intervjuform (Repstad, 1998). Under intervjuene opplevde jeg at samtalen fikk en mye mer naturlig flyt når den bygget videre på spesielle personer eller hendelser informantene fortalte om. Videre erfarte jeg at kroppsspråket mitt også fikk betydning på hvor mye informantene fortalte. Noen av informantene fortalte mer da jeg ikke hadde blikket

rettet mot dem hele tiden, men hos andre var ikke dette av stor betydning. Jeg forsøkte derfor hele tiden å innrette meg etter signaler hos den enkelte informanten, slik at de kunne følte seg trygge på å fortelle det de ønsket å fortelle. At jeg benyttet meg av *traktprinsippet* (Dalen, 2011) opplevde jeg bidro til en god intervjusituasjon. Ved at jeg begynte med å stille noen generelle og innledende spørsmål, opplevde jeg at bidro til trygghet hos informantene og at intervjusituasjonen ikke ble fullt så formell.

I forkant hadde jeg planlagt at intervjuene skulle vare i ca. 60 minutter, men den samlede intervjutiden havnet på alt i fra 40 minutter til godt over en time – alt etter hvor mye informantene ønsket å fortelle. For å ta vare på informantenes egne uttalelser tok jeg også lydopptak av intervjuene, slik at mest mulig korrekt informasjon kunne bli ivaretatt (Dalen, 2011). Dette opplevde jeg som avgjørende for å kunne transkribere intervjuene i etterkant. I tillegg benyttet jeg meg av en notatbok, der jeg noterte kroppsspråk og andre fysiske momenter som kom frem under intervjusituasjonen. Slike notater kan bidra til en helhetlig forståelse av dataen senere i forskningsprosessen (Repstad, 1998).

3.4 Databehandling

Da intervjuene var gjennomført, ble neste oppgave å transkribere intervjuene. Dette skulle senere organiseres, bearbeides og tolkes. I det følgende vil det redegjøres for transkriberingen av intervjuene, og det videre arbeidet med analyse og tolkning av data.

3.4.1 Transkribering

Kvale og Brinkmann (2009) beskriver transkribering med å transformere, eller skifte fra en form til en annen. I denne sammenheng vil transkriberingen bestå av å oversette talespråket fra intervjuene til skriftspråk, som senere skal benyttes som grunnlag for analyse. Det ble tatt lydopptak av intervjuene for å gjøre denne transkriberingen mulig i etterkant. Det er viktig å poengtere at kroppsspråk og andre gester som foregår under et intervju, ikke vil komme frem gjennom en slik transkribering (Kvale & Brinkmann, 2009). Det ble dermed viktig at jeg underveis i transkriberingen også tok hensyn til notatene som ble nedskrevet under intervjuene, for å kunne inkludere disse momentene i den senere analysen. Ut i fra dette ønsket jeg også å transkribere intervjuene umiddelbart etter intervjuet, slik at intervjusituasjonen lå friskt i minnet. Dette kan bidra til å gi et reelt bilde av det som ble sagt, slik at det kan fremstilles på en mest mulig riktig måte (Dalen, 2011). Transkriberingen ga

meg også mulighet til å pendle frem og tilbake i intervjusamtalen, for å sikre at ingen momenter gikk tapt underveis. En slik transkribering bidrar til at intervjusamtalene struktureres, slik at de er bedre egnet for analyse senere (Kvale & Brinkmann, 2009).

Når man skal transkribere fra lydopptak til tekst bør en ta stilling til en del tekniske og fortolkningsmessige problemstillinger. Blant annet dreier et av spørsmålene seg om informantens uttalelser bør transkriberes ordrett med alle gjentakelser og ordlyder, eller om intervjuet bør omformes til en mer formell, skriftlig stil (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg begynte med å transkribere det første intervjuet ordrett fra lydopptaket, der jeg inkluderte samtlige gjentakelser og ordlyder som ”eh”, ”hmm” og pauser. I etterkant opplevde jeg at den skriftlige teksten ble noe rotete og vanskelig å forstå. Kvale og Brinkmann (2009) hevder at slike spesialiserte transkripsjoner ikke er nødvendig i vanlige intervjuprosjekter, der målet er å finne meningen i informantens uttalelser. Likevel gjorde jeg et valg om at intervjuene skulle transkriberes ordrett for å redusere risikoen for mistolkning av informantens uttalelser. Samtidig bestemte jeg meg for å utelukke ordlyder og pauser, slik at den skriftlige transkripsjonen ble mer oversiktlig og forståelig. Selv om det var tidkrevende å transkribere det første intervjuet på nytt, opplevde jeg at resultatet ble betydelig bedre.

I transkriberingen av intervjuene valgte jeg å benytte meg av dataprogrammet Express-Scribe. Dette er et program jeg hadde kjennskap til fra før, og det krevde dermed mindre tid å sette seg inn i. Programmet var til god hjelp, da de ulike funksjonene gjorde det mulig å spole frem og tilbake, starte og stoppe samtalen, i tillegg til at jeg kunne senke og øke hastigheten underveis. Selve teksten ble skrevet direkte inn i dataprogrammet NVivo, som senere skulle benyttes i analysearbeidet. Jeg var opptatt av å gjennomføre transkripsjonen uten hjelp fra andre. Grunnen til dette er at jeg vil ha et bedre grunnlag for å forstå det som kommer frem gjennom lydopptakene, siden jeg var tilstede under intervjuene. Samtidig ga det meg mulighet til å sette lydopptakene i sammenheng med notatene jeg tok under intervjuene. Det gjorde også at jeg fikk mulighet til å sikre detaljene som var relevant for nettopp min analyse og problemstilling, i tillegg til at jeg ble godt kjent med dataen. For å sikre reliabilitet i denne prosessen, var det viktig at jeg utførte transkriberingen nøyaktig slik som det fremkommer gjennom lydopptakeren. Å lytte til lydopptakene flere ganger, kan også bidra til å sikre at riktig informasjon dokumenteres (Kvale & Brinkmann, 2009). For å styrke validiteten hadde jeg hele tiden problemstillingen min tilgjengelig, fordi det vil være spesielt viktig at

momenter som er relevante kommer frem i dokumentasjonen av transkripsjonen (Kvale & Brinkmann, 2009).

3.4.2 Analyse og tolkning av data

Etter å ha gjennomført og transkribert intervjuene, satt jeg igjen med en god mengde data. Denne dataen innebar hovedsakelig lydfile og dokumentene fra transkriberingen, men også notatene jeg gjorde meg underveis i intervjuene. I tillegg hadde jeg data i form av faktaopplysninger om informantene. Dataprogrammet NVivo ble benyttet for å gjøre analyseprosessen mest mulig oversiktlig. Dette opplevde jeg var med på å lette arbeidet med å kategorisere dataen, i tillegg til at jeg kunne notere inn viktige momenter og egne tanker om intervjuene som ikke kom frem i transkriberingen. Programmet bidro til å danne en god oversikt over den innsamlede dataen som skulle analyseres.

Som beskrevet i kapittel 3.1.1, har et fenomenologisk perspektiv dannet utgangspunktet for denne studien, da jeg var ute etter å undersøke hvilke erfaringer informantene hadde med mobbing i skolen. Det ble dermed også nødvendig å ha en fenomenologisk tilnærming når datamaterialet skulle analyseres (Kvale & Brinkmann, 2009). Giorgis (1985) fire steg i en fenomenologisk analyse har dannet utgangspunktet for analyseprosessen. Han forklarer at *det første steget* vil innebære at man leser intervjuet i sin helhet for å få et helhetsinntrykk av datamaterialet. I sammenheng med et fenomenologisk perspektiv bør forskeren i denne fasen forsøke å legge sin forforståelse og teoretiske referanseramme til side, for å kunne formidle informantens stemme. I denne fasen skal det videre utarbeides temaer som kommer frem i datamaterialet. I *det andre steget* skal forskeren søke etter å identifisere de naturlige meningsenhetene slik de uttrykkes av intervjupersonen (Giorgi, 1985). Å finne meningen i datamaterialet er sentralt i et fenomenologisk perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2009). I denne fasen skal temaene som ble utformet i forrige fase organiseres til koder. Her blir det også nødvendig å sortere ut irrelevant informasjon. Det bør konsentreres om å sortere data som kan være med på å belyse studiens problemstilling. *Det tredje steget* består i at forskeren tar utgangspunkt i de identifiserte meningsenhetene og uttrykker temaet som dominerer den enkelte meningsenheten. I denne fasen trekker man altså ut de tekstelementene som tidligere ble identifisert som meningsbærende, og transformerer disse til et faglig språk. I *det fjerde steget* undersøkes meningsenheten i lys av forskningsprosjektets problemstilling. I denne fasen vil forskerens fortolkning av datamaterialet være mer fremtredende enn tidligere faser.

Her setter man sammen bitene igjen og forsøker å sammenfatte det en har funnet. På bakgrunn av funnene som er gjort, sikter man her etter å skape nye beskrivelser eller begreper (Giorgi, 1985; Malterud, 1996; Kvale & Brinkmann, 2009).

Med utgangspunkt i disse fire stegene, begynte jeg analyseprosessen med å lese intervjuene som var utformet i transkripsjoner. For å få et helhetlig inntrykk av intervjuene inkluderte jeg også her notatene som ble foretatt under intervjuene, samt faktaopplysninger om informantene. Gjennomlesningen ble gjentatt flere ganger, slik at jeg ble godt kjent med datamaterialet. Etterhvert utformet jeg temaer som kom frem i intervjuene, og satt til slutt igjen med en mengde antall tema. Neste steg i prosessen ble å finne de naturlige meningsenhetene i datamaterialet (Giorgi, 1985; Malterud, 1996). Jeg foretok derfor en ny gjennomlesning, men denne gangen med et mål om å finne meningsenhetene i teksten og kategorisere disse til kodeord. I denne fasen opplevde jeg at jeg fikk en bedre oversikt over datamaterialet, enn jeg hadde i den første fasen. Det er også viktig i denne fasen at forskeren leser informantenes svar på en så fordomsfri måte som mulig (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg var derfor opptatt av at mine fortolkninger ikke skulle virke styrende på den dataen som løftet frem og redusert, men at problemstillingen skulle danne grunnlaget for denne prosessen. I det neste steget i prosessen ble meningsenhetene forkortet, slik at datamaterialet kunne bli enda mer oversiktlig og for å løfte frem essensen i informantenes uttalelser. I denne fasen forsøkte jeg å løfte materialet til et mer faglig språk, men var samtidig opptatt av at meningen ved informantenes uttalelser ble uttrykt. Det siste steget i analyseprosessen innebar at funnene ble sammenfattet og vurdert opp i mot studiets problemstilling og forskningsspørsmål. Her måtte jeg ta stilling til datamaterialet på en slik måte at det ville være med på å belyse hvilke erfaringer informantene hadde rundt fenomenet mobbing i skolen. Både problemstillingen og forskningsspørsmålene som var utformet på forhånd, la derfor grunnlaget for hva som skulle med og hva som skulle utelukkes.

3.5 Undersøkelsens kvalitet

Tidligere har det blitt pekt på at det overordnede målet ved kvalitativ forskning er å utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet (Dalen, 2011). Dette innebærer at det ikke finnes én "sann" virkelighet. I kvantitative metoder derimot er det utviklet mer standardiserte metoder for å måle dataens kvalitet, som ikke er mulig å benytte seg av i kvalitativ forskning. Når man skal vurdere undersøkelsens

kvalitet, blir det derfor nødvendig å behandle spørsmål knyttet til reliabilitet og validitet på en annen måte enn man gjør i kvantitative undersøkelser (Dalen, 2011). I det følgende vil det bli beskrevet hvilken betydning reliabilitet og validitet får i kvalitative studier.

3.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om i hvilken grad funnene er pålitelige og nøyaktige (Kalleberg 1998). I kvalitativ forskning vil reliabilitet være utfordrende da utvalgene er små. For å styrke reliabiliteten i en kvalitativ undersøkelse bør de enkelte leddene i forskningsprosessen beskrives nøyaktig. Disse beskrivelsene omfatter forhold ved forskeren, informantene og intervjusituasjonen, samt angivelse av hvilke analytiske metoder som er anvendt under bearbeidingen av datamaterialet. Dette vil kunne gi en eventuell annen forsker mulighet til å gjøre de samme funnene senere (Dalen, 2011).

I de foregående avsnittene har jeg forsøkt å beskrive prosessen med innsamling og behandling av data så nøyaktig som mulig. For å styrke undersøkelsens reliabilitet under intervjusituasjonen, var jeg spesielt opptatt av å ikke stille ledende spørsmål. Dette kunne ført til at svarene ville kunne bli påvirket i en bestemt retning og virke inn på resultatene av undersøkelsen. Jeg jobbet derfor mye med spørsmålsformuleringen i intervjuguiden og søkte tilbakemeldinger på dette gjennom prøveintervjuene. Videre kan transkriberingsprosessen påvirke undersøkelsens reliabilitet (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg var derfor opptatt av å bruke et lydopptak av god kvalitet, slik at alt som ble sagt under intervjuene kom tydelig frem. I tillegg spilte jeg av lydopptaket flere ganger, slik at ingenting skulle havne utenfor transkriberingen. Jeg var også nøye med å få med alt som kom frem gjennom lydopptaket, ved ordrett transkribering samt kroppsspråk som ble nedskrevet i notater underveis i intervjuet. Videre har jeg søkt etter å styrke undersøkelsens reliabilitet ved å beskrive de analytiske metodene jeg benyttet meg av i analysen av datamaterialet.

Tidligere pekte jeg på at undersøkelsen gjennomføres gjennom retrospektive intervjuer, da formålet har vært å få innsikt i informantenes erfaringer med *tidligere* mobbing i skolen. Et slikt studie kan by på noen metodiske problemer. Repstad (1998) forklarer at et hovedproblem med retrospektive intervjuer er at personene lett kan beskrive fortiden gjennom et filter av begreper og tenkemåter som de har tilegnet seg i etterkant. En måte å håndtere dette på kan være at man stiller spørsmål om hva informantene tenkte eller gjorde på

den tiden de mobbet. Da jeg skulle utarbeide intervjuguiden var jeg derfor opptatt av å utforme spørsmål med utgangspunkt i hva som skjedde på den tiden de mobbet, slik at de kunne få mulighet til å tenke tilbake på hva de faktisk erfarte og tenkte om situasjonen på den tiden. Her ble samtalen fokusert mot spesielle hendelser som informantene beskrev, slik at det kunne bli enklere for dem å huske tilbake på hva som faktisk skjedde. Samtidig fikk informantene spørsmål om hva de i dag tenker om tiltak som kan gjøres i skolen. Jeg var derfor opptatt av å ha et klart skille mellom spørsmål som omhandlet fortid og nåtid, slik at det kunne bli enklere å forstå informantenes svar i et tidsperspektiv.

3.5.2 Validitet

I kvalitative studier handler validitet om i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke. Validitetsspørsmålet knyttes altså til om resultatene er gyldige for utvalget og de fenomenene som undersøkes i forskningsprosjektet (Kvale & Brinkmann, 2009). Forhold som er knyttet til validitet i kvalitative intervjustudier vil være forskerrollen, forskningsopplegget, utvalg, metodisk tilnærming, datamaterialet og tolkninger og analytiske tilnærminger (Dalen, 2011). Maxwell (1992) beskriver fem kategorier i sin drøfting av validitet. Disse er *deskriptiv validitet*, *tolkningsvaliditet*, *teoretisk validitet*, *generaliseringsvaliditet* og *evalueringsvaliditet*. I det følgende vil jeg kun beskrive de tre første kategoriene, da jeg vurderer validitet knyttet til generalisering og evaluering som ikke avgjørende betydningsfullt i dette forskningsprosjektet. Hensikten har ikke vært å generalisere funnene, men beskrive informantenes subjektive virkelighet.

Deskriptiv validitet handler om hvordan datamaterialet er samlet inn og at funnene i undersøkelsen fremstilles nøyaktig. Dette innebærer blant annet at man gjengir informantenes uttalelser nøyaktig, og ikke forvrenger det de faktisk har sagt (Maxwell, 1992). For å styrke undersøkelsens deskriptive validitet har jeg beskrevet intervjusituasjonen, vært opptatt av å gjøre et grundig transkriberingsarbeid og benyttet meg av lydopptaker med god kvalitet.

Når datamaterialet er samlet inn skal dette senere tolkes. *Tolkningsvaliditet* handler om at forskeren ikke må forvrengte det informantene sier i sin tolkning av datamaterialet. Her er det viktig å nevne at forskeren alltid vil sitte med en forforståelse som kan være med på å påvirke hvordan en tolker informantenes utsagn. I tillegg må momenter som ikke kommer frem i transkripsjonene inkluderes i fortolkningen, slik at det dannes et helhetsbilde av

datamaterialet (Maxwell, 1992; Dalen, 2011). Sett i sammenheng med denne studien, kan en sitte med ulike tanker og forventninger til personer som har mobbet andre. Det ble det derfor viktig at jeg bevisstgjorde meg min egen forforståelse på forhånd, slik at den ikke skulle virke styrende på verken innsamling eller behandlingen av datamaterialet. Det ble også søkt etter å styrke tolkningsvaliditeten ved at jeg aktivt benyttet meg av notatene som ble gjort underveis i intervjuene.

Teoretisk validitet handler om begreper, mønstre og modeller forskeren benytter seg av for å skape en teoretisk forståelse av de fenomenene studien omfatter (Maxwell, 1992).

Sammenhenger mellom teori og empiri må avdekkes og forklares (Dalen, 2011). For å styrke undersøkelsens teoretiske validitet benyttet jeg meg av en kombinasjon av induktiv og deduktiv tilnærming til datamaterialet og teorien. Dette innebærer at jeg hele tiden har pendlet frem og tilbake mellom teori og empiri, for å kunne forklare fenomenene på en best mulig måte. For å gi leseren en forståelse av hva som er empiri og hva som er empiri tolket gjennom teori, har jeg først presentert resultatene under hver kategori og senere drøftet dette i lys av teori. Kapitteloverskriftene bidrar til å tydeliggjøre dette skillet.

3.6 Etske betraktninger

Etikk handler om prinsipper, regler og retningslinjer for vurdering av om handlinger er riktige eller gale. I en forskningssammenheng vil det oppstå etiske problemstillinger når forskningen *direkte* berører mennesker. Dette er spesielt gjeldende i forbindelse med innsamling av data (Johannessen, Tuft & Kristoffersen, 2004). Den nasjonale forskningsetiske komiteen for samfunnsvitenskap og humaniora gir relativt detaljerte retningslinjer som en må ta hensyn til når en skal gjennomføre et forskningsprosjekt (NESH, 2006). I det følgende vil jeg belyse de mest sentrale retningslinjene for dette forskningsprosjektet, og beskrive hvordan disse er forsøkt ivaretatt.

Meldeplikt innebærer at forskningsprosjektet skal meldes til Norsk Personvernforbund (NSD), da prosjektet innebærer behandling av personopplysninger. Det første jeg gjorde var å melde prosjektet til NSD og senere vente på godkjenning til å starte forskningsprosjektet. Vedlagt i oppgaven ligger denne godkjenningen.

Informert og fritt samtykke betyr at samtykke er gitt frivillig uten noen form for ytre press eller tvang. At samtykke er informert betyr at informantene orienteres om det som angår hans eller hennes deltakelse i forskningsprosjektet (NESH, 2006). Kontakten med informantene ble opprettet gjennom internett, der de fikk tilsendt samtykkeerklæring med informasjon om hva det innebar å delta, samt hva forskningsprosjektet gikk ut på. Dette skulle de lese nøye gjennom og ta med når vi skulle møtes til intervju. Informantene ble også informert om at de når som helst kunne trekke seg fra undersøkelsen.

Konfidensialitet handler om at all informasjon om informantene skal beskyttes og ikke gjøres tilgjengelig for noen andre enn forskeren og eventuelt veilederen (NESH, 2006). For å ivareta denne retningslinjen var jeg opptatt av å holde informasjonen beskyttet på datamaskin med passord, som kun jeg hadde tilgang til. Dette innebar informasjon som kom frem gjennom lydopptakene, samt notatene jeg foretok meg under og i etterkant av intervjuene. Forskningsprosjektet er i hovedsak blitt diskutert med veilederen min, men jeg nevnte heller ikke her personlige opplysninger som ikke skulle komme frem i den ferdige oppgaven. Informantene ble også informert om at personlig informasjon om dem ble beskyttet, og at de ikke ville bli omtalt med navn i fremstillingen av prosjektet. Jeg informerte også om at opplysningene ville bli behandlet slik at det ikke ville være mulig å spore det tilbake til informantene (NESH, 2006). Dette er en etisk problemstilling jeg har vært svært opptatt av i forskningsprosessen, både i planleggings- og gjennomføringsfasen av intervjuene samt hvordan dataen har blitt behandlet i etterkant. Temaet for dette forskningsprosjektet er sensitivt, og det vil kunne tenkes at det foreligger en fare for stigmatisering av denne gruppe personer. NESH (2006) presiserer at forskeren har et ansvar for å unngå at de som utforskes utsettes for skade eller belastninger, som følge av sin deltakelse i et forskningsprosjekt.

4 Presentasjon av data og drøfting av resultater

Som beskrevet i kapittel 3.6.2, har Giorgis (1985) fire steg i en fenomenologisk analyse blitt benyttet når dataen fra intervjuene skulle analyseres. I sammenheng med oppgavens problemstilling vil dette kapittelet beskrive *hvilke erfaringer informantene har med mobbing i skolen*. Som vist innledningsvis ble det utformet tre forskningsspørsmål som skal danne grunnlaget for å besvare problemstillingen. Disse forskningsspørsmålene dannet utgangspunktet for utarbeidelse av intervjuguiden, i tillegg til at det har lagt grunnlaget for analysen av datamaterialet. Dette er gjort for å skape en rød tråd gjennom forskningsprosjektet og sørge for at problemstillingen blir besvart. I dette kapittelet vil datamaterialet bli presentert med utgangspunkt i disse forskningsspørsmålene, som vil utformes som underoverskrifter i dette kapittelet:

- Hvordan beskriver informantene mobbingen som foregikk?
- Hvilke tanker gjør informantene seg om hvorfor de mobbet?
- Hvilke tanker gjør informantene seg om tiltak mot og forebygging av mobbing i skolen?

Gjennom arbeidet med analysen kom det frem ulike kategorier under hvert av disse tre forskningsspørsmålene. Kategoriene vil stå som egne underoverskrifter til hvert enkelt forskningsspørsmål. Dataen vil hovedsakelig bli presentert med direkte sitater i egne avsnitt, for å tydeliggjøre hva som er informantenes uttalelser og for å ivareta deres perspektiv og beskrivelser (Befring, 2007). I tillegg er deres uttalelser blitt fremhevet med kursiv og hermetegn, for å tydeliggjøre sitatene. Samtidig vil funnene kommenteres fortløpende under presentasjonen, og til slutt kort oppsummeres for å ivareta helheten. Deretter vil datamaterialet tolkes og drøftes i lys av den teoretiske rammen som ble presentert i kapittel to. For å gjøre drøftingen mest mulig ryddig og oversiktlig, vil forskningsspørsmålene bli drøftet etter hvert som resultatene til det enkelte forskningsspørsmålet har blitt presentert. I de tilfellene der informantenes direkte uttalelser blir benyttet i drøftingsdelen, er disse også her blitt fremhevet med kursiv og hermetegn. Begrunnelsen for dette er at det skal komme tydelig frem hva som er informantenes uttalelser, når slike uttalelser skal drøftes. Til slutt må det presiseres at de tre drøftingsdelene er vektlagt noe ulikt, da drøftingen av det første og

siste forskningsspørsmålet har et større omfang enn det andre forskningsspørsmålet. Dette har en naturlig forklaring ved at det ble utledet flere kategorier under disse to forskningsspørsmålet, noe som videre påvirket omfanget av drøftingen.

4.1 Mobbehandlingene og de involverte

I dette kapittelet vil informantenes beskrivelser av egne erfaringer med mobbing i skolen bli presentert. Dette vil innebære beskrivelser av hvilke handlinger som ble utført og i hvilken periode mobbingen foregikk. I tillegg vil det være beskrivelser av mobbeofrene og informantenes beskrivelser av seg selv på denne tiden.

4.1.1 Mobbehandlingene

På spørsmål om hva informantene legger i begrepet mobbing, trekker samtlige frem at mobbing både kan være fysisk og psykisk plaging av en annen person. I tillegg trekker en av informantene frem betydningen av å inneha en maktposisjon. Deretter ble det spurt om hva slags handlinger som ble utført i deres tilfelle, som de i dag anser som mobbing. Et tydelig fellestrekk på dette spørsmålet, var at det ble benyttet verbale handlinger i mobbingen:

”Vi kommenterte klærne hennes og hvordan hun så ut. Vi sa til hun at hun så ut som hun var fem år og kreftsyk siden hun var så lita og tynn, og at håret hennes så ut som det hørte til på en gammel dame å sånn.”

”Når hun sa noe høyt så gjorde vi litt narr av det. Når vi var på ungdomsklubben så sto vi å dansa ved siden av henne, bak henne og lo.”

Ved siden av verbale handlinger, trekkes det også frem handlinger som ble utført på en mer indirekte måte. Dette kunne være at mobbeofferet ikke ble invitert i bursdag eller at man på andre måter stengte offeret ute. En av informantene beskriver det slik:

”Vi sa aldri at hun ikke fikk være med oss, men snudde nok ryggen til på en slik måte at hun ikke følte det var ok for henne å komme bort til oss.”

Verbale og nonverbale handlinger var noe som gikk igjen i alle svarene når det skulle beskrives hva slags handlinger som ble utført. Likevel var det et av svarene som skilte seg ut ved at handlingene også var fysiske. Dette blir beskrevet på følgende måte:

”Nei det var alt i fra stygge kommentarer, til å kaste dem i søppelbøtta og stenge dem inne på doen. Ja alt mulig, alt vi kunne finne på. Vi dynka dem i snøen, og ja.”

Dette sitatet uttrykker også en beskrivelse av noe vi gjorde. Et fellestrekk i intervjuene var at mobbingen aldri ble utført alene, men at de alltid var flere sammen som utførte disse handlingene. En av informantene forteller:

”Nei jeg mobbet aldri alene, vi var alltid flere. Vi var jo en gruppe på sånn fire-fem stykker som holdt sammen da og gjorde alt sammen.”

Videre kommer det frem at mobbingen i hovedsak var rettet mot en person. To av informantene forteller at det hendte at mobbingen gikk utover flere, men aldri samtidig. Dette kunne være både lærere og elever. Til slutt ble det spurt om hvor lenge mobbingen foregikk, og her var svarene relativt sammenfallende. Alle forklarer at mobbingen begynte i siste halvdel av barneskolen og at det tok slutt i overgangen til videregående skole. Dermed ble de spurt om hva de tenker er grunnen til at mobbingen avtok. To av informantene forklarer det slik:

”Når jeg begynte på videregående så ble det sånn vekk i fra gamle trakter. Så da sluttet det. Da ble det helt nye venner igjen, og da stoppet mobbingen. Det var liksom ikke noe spesielt, det bare stoppet da vi begynte på videregående (...) vi bare ble mer voksne og begynte å tenke litt lengre.”

”I tiende klasse ble jeg bare mer moden. Når jeg begynte på videregående føltes det ut som jeg var ti år eldre, for da hadde jeg ny klasse, ny lærer, nytt miljø, og gikk idrettslinja.”

At mobbingen avtok blir altså begrunnet med å begynne på ny skole og en opplevelse av å bli mer voksen og moden. Likevel fremhever en av informantene en konkret situasjon som

gjorde at mobbingen stoppet. Den samme informanten forklarte tidligere i intervjuet at mobbingen foregikk mest fysisk. Han begrunner hvorfor mobbingen avtok på denne måten:

”En gang det snudde litt ordentlig. For da slo han ned den verste mobberen. Så da snudde det jo litt. Da skjønte vi at han ikke er til å spøke med. Han vokste jo en del det siste året, så han fikk litt selvtillit og.”

Oppsummert: Beskrivelsene viser at det i hovedsak ble utført verbale og nonverbale mobbebehandlinger, direkte og indirekte mot mobbeofferet. I tillegg trekker en av informantene frem fysiske mobbebehandlinger. Det kommer også frem at mobbingen alltid ble utført av flere personer, og at handlingene i hovedsak var rettet mot en person. Beskrivelsene uttrykker videre at mobbingen foregikk over flere år. Det blir forklart at mobbingen avtok i overgangen til videregående skole, og det blir blant annet begrunnet med miljøskifte og modenhet.

4.1.2 Mobbeofferet

Informantene ble bedt om å beskrive personene de hadde mobbet og hva det var med disse personene som gjorde at nettopp de ble offer for mobbingen. Tre av informantene beskriver mobbeofrene med betegnelser som *”sjenerte”*, *”stille”* og *”lite utadvendte”*. Den fjerde informanten beskriver mobbeofferet på en litt annen måte:

”Han var liksom den som prøvde å være kul da, men ikke helt fikk det til, og det gjorde at vi så han da (...) Han prøvde å være kul på sin egen måte, og det likte ikke vi.”

På spørsmål om hva mobbeofrene ble mobbet for, var svarene noe ulike når det kom til konkrete ting de ble mobbet for. Likevel er hovedtendensen at mobbingen gikk på utseende og personlige egenskaper hos personen som ble mobbet. For å illustrere noen eksempler fra informantenes uttalelser kunne dette være at man *”gikk med feil genser”*, *”hadde et rart navn”*, *”regulering”* eller at personen *”var tynn og lita”*. En av informantene forklarer det på denne måten:

”Vi var en veldig sammensveiset og fin gjeng og alle spilte på samme håndballag og fotballag. Så begynte ei ny jente i klassen, som var veldig tynn og lita. Og ganske beskjeden.

Hun drev ikke med idrett og var heller ikke interessert i klær eller gutter. Hun likte mer å lese bøker. Dette syntes vi var veldig rart.”

Videre ble det spurt om hvordan mobbeofrene reagerte på mobbingen. Her forteller to av informantene at de kunne se at personen ble lei seg, men at det ikke var noe de tenkte mer over på den tiden. En av de andre informantene beskriver derimot andre typer reaksjoner hos mobbeofferet:

”Han hadde en tendens til å bli hysterisk når vi begynte å plage han. Og det syns vi var artig, så vi fortsatte jo. Han ble liksom veldig sint, eller så besvimte han”.

Informantene ble også spurt om å beskrive mobbeofrenes sosiale nettverk på skolen. Et fellestrekk i beskrivelsene var at ofre hadde en eller ingen venner. En av informantene forklarer det slik:

”Hun var fattig på relasjoner. Hadde ingen faste venninner. Man ser liksom konsultasjonene i klassen, hvem som er venn med venn. Men henne, jeg vet ikke. Hun hadde ingen som jeg vet om.”

Oppsummert: Mobbeofrene blir i hovedsak beskrevet som stille og sjenerte elever, med få eller ingen venner. I ett tilfelle blir offeret beskrevet som *”en som prøvde å være kul”*. Beskrivelsene viser at mobbingen hovedsakelig gikk på utseende og personlige egenskaper hos mobbeofferet. Reaksjoner hos mobbeofrene blir beskrevet med at de ble lei seg, *”hysterisk”* eller *”veldig sint”*.

4.1.3 Informantenes beskrivelse av seg selv

Informantene ble bedt om å beskrive seg selv på den tiden mobbingen foregikk, slik at det kan dannes et bilde av hvordan de var som personer på denne tiden. Samtlige informanter beskriver seg selv som sosiale eller omgjengelige personer. Et fellestrekk er også at alle forteller at de hadde mange venner og et stort nettverk. En av informantene uttrykker det slik:

”Jeg var vel en ganske normal jente, kanskje med en litt dominant personlighet. Men jeg hadde mange venner og var glad i skolen. Jeg husker jeg var ganske skoleflink, ble alltid ferdig med leksene i timen fordi jeg jobba så fort.”

Jenta i undersøkelsen er den eneste som beskriver seg selv med en dominant personlighet, i tillegg til at hun er den eneste som forteller at hun var glad i skolen og skoleflink. Guttene i undersøkelsen benyttet seg av ord som *”populære”* og *”sosiale”* da de skulle beskrive seg selv. I tillegg forteller de at de ikke var noe særlig glade i skolen, og hadde resultater som tilsvarte middels eller litt under middels. To av guttene beskriver det slik:

”Jeg har aldri vært noe skolegutt egentlig. Ikke vært veldig skoleflink, kanskje litt sånn under middels. Det var vel heller andre ting som har interessert meg enn skolen.”

”Jeg spilte meg litt ut i forhold til lærere, i forhold til fokus i klassen. Jeg hadde dårligere karakterer enn jeg kanskje hadde klart hvis jeg hadde konsentrert meg i timene (...) det var liksom en uskreven regel at jeg ga litt blaffen i skolen, og det var imaget mitt da.”

Når informantene ble spurt om hva slags forhold de hadde til familien på den tiden mobbingen foregikk, ble dette beskrevet som utelukkende bra av samtlige. En av informantene trekker frem en del krancling med yngre søsken, men legger til at dette ikke hadde noe å si for at hun begynte å mobbe. Videre ble det spurt om de selv har opplevd å bli mobbet. Her fortalte alle informantene at de hadde blitt *”erta”* eller *”plaga”* gjennom skoletiden. Tre av informantene forteller at de ikke opplevde eller vil definere dette som mobbing, men at de har opplevd å *”bli hakka på”*. Likevel skiller et av svarene seg ut, ved at en av informantene forteller om en periode på barneskolen der han opplevde å bli mobba av andre medelever:

”Jeg ble jo mobba selv også på barneskolen, så selvtilliten er jo, hva skal man si for noe, den kunne jo sikkert vært bedre. Jeg var veldig liten og tynn, så ble mobba en del for det (...) Det var en periode jeg ikke var på skolen på mange dager. Så det var jo ikke noe gøy”.

Videre forteller han at det var i etterkant av at han ble mobbet, at han begynte å mobbe andre. Han forklarer at dette var med på å styrke selvtilliten hans og at han *”raskt ble populær blant jentene”*.

Oppsummert: Informantene beskriver seg selv som sosiale personer med mange venner, på den tiden mobbingen foregikk. Jenta i undersøkelsen bruker ord som *"dominant personlighet"* og *"glad i skolen"*, mens guttene bruker ord som *"populære"* og at de ikke var spesielt glade i skolen. Beskrivelsene viser videre at samtlige hadde et godt forhold til familien på denne tiden. En av informantene forteller at han selv ble mobbet i en periode, før han selv begynte å mobbe. De tre andre forteller at de har blitt *"erta"* eller *"plaga"*, men at de ikke opplevde dette som mobbing.

4.1.4 Drøfting av mobbehandlingene og de involverte

I det foregående har informantene beskrevet sine erfaringer med tidligere utført mobbing i skolen. De har beskrevet mobbehandlingene som ble utført, mobbeofrene og hva som gjorde at disse ble utsatt for mobbing, samt beskrevet hvordan de var som personer på tiden mobbingen foregikk.

Mobbehandlingene som blir beskrevet i denne studien tegner et bilde av handlinger som er rimelig å si at kan karakteriseres som negative handlinger. Dette er et viktig poeng i definisjonen på mobbing som ble presentert i teorikapittelet, da handlingene vil kunne lage ubehag for offeret eller skade den som blir utsatt for det (Roland, 2007). Svarene i denne studien bekrefter dette når mobbeofrenes reaksjoner blir beskrevet med at de ble *"lei seg"* eller at offeret ble *"hysterisk"*. Når det gjelder hva slags negative handlinger som ble utført, blir det i hovedsak trukket frem verbale og psykiske og sosiale negative handlinger (Olweus, 1993; Roland, 2007) som ble utført mot mobbeofferet. Beskrivelsene uttrykker verbale handlinger som for det meste innebar kommentarer på hvordan offeret så ut eller ting han eller hun gjorde. Den psykiske og sosiale mobbingen blir blant annet beskrevet med utestengelse fra fellesskapet. Sistnevnte er den formen for mobbing som forekommer mest blant norske elever i dag (Wendelborg, 2015). En mulig forklaring på dette kan være at denne formen for mobbing er vanskelig å oppdage (Roland, 2007). Det kan dermed tenkes at slike mobbehandlingene også er vanskelig å stoppe. Fysisk mobbing er på den andre siden enklere å oppdage, da disse handlingene er mer synlige og kan etterlate seg synlige skader (Roland, 2007). Det var kun en av informantene som trakk frem denne formen for mobbing, der handlingene blant annet blir beskrevet med å *"kaste i søppelbøtta"* og å *"stenge inne på do"*. Dette kan ses i sammenheng med at fysiske mobbehandlingene forekommer sjeldnere i skolen, enn hva verbale og psykiske og sosiale handlinger gjør (Wendelborg, 2015). Det kan tenkes

at dette er fordi denne formen for mobbing er enklere å oppdage, og muligens i større grad vil kunne stoppes (Roland, 2007).

Roland (2007) forklarer at mobbing ofte kjennetegnes ved at handlingene er aggressive. Et umiddelbart blikk over funnene i denne studien vil muligens ikke indikere at handlingene som ble utført var spesielt aggressive, sett bort i fra det ene tilfellet der mobbingen foregikk fysisk. Det er likevel viktig å være klar over at aggressive handlinger både kan være verbale og fysiske (Aronson, 1999). I tillegg er et viktig poeng at personen som utsettes for disse handlingene, vil prøve å unngå den aggressive personens atferd (Andreson & Bushman, 2002). Med utgangspunkt i mobbehandlingene som er blitt beskrevet i denne studien, kan det tenkes at dette var handlinger mobbeofrene prøvde å unngå, og dermed også aggressive handlinger.

Beskrivelsene er sammenfallende når informantene forteller at mobbingen alltid ble utført av flere sammen, og at handlingene var rettet mot en person. Det kunne være at mobbingen gikk utover flere, med aldri samtidig. Dette kan ses i sammenheng med at mobbing ofte utføres av flere personer sammen, mot en enkeltelev (Heinemann, 1973; Roland, 2007). En mulig forklaring på hvorfor mobbing ofte utføres av en gruppe, kan være en opplevelse av tilhørighet. Denne opplevelsen kan styrkes ved at gruppemedlemmene setter negative merkelapper på andre som står utenfor gruppen (Roland, 2007). Dette kan ses i sammenheng med beskrivelsene i denne studien som innebar at elever som sto utenfor gruppen ble utsatt for mobbing.

Videre kommer det frem at mobbingen foregikk over flere år, henholdsvis fra siste halvdel av barneskolen til overgangen fra ungdomsskolen til videregående skole. Tidsperspektivet er viktig for at handlingene skal kunne defineres som mobbing (Roland, 2007). Et interessant funn er at mobbingen foregikk i noenlunde samme tidsperiode hos alle informantene. Dette kan ses i sammenheng med at omfanget av mobbing øker på ungdomsskolen, og reduseres igjen på videregående skole (Wendelborg, 2015). Hva er grunnen til at mobbing er et økende problem på ungdomsskolen? En mulig forklaring kan være at ungdomstiden blant annet er preget av usikkerhet og forvirring. Dette er en tid der den unge skal utforske og velge mellom ulike verdier og holdninger, med et mål om å finne sin plass som et selvstendig individ. Dette kan føre til at man prøver ut forskjellige roller og hyppig skifter mellom ulike holdninger og væremåter (Eriksson, 2000; Tetzchner, 2012). Bekreftelse fra jevnaldrende er av spesielt stor

betydning, og likhet er en viktig kilde til tilhørighet. Elever som avviker fra denne likheten kan oppleves som en trussel mot identiteten en søker etter å få bekreftet, og reaksjonene kan være et forsøk på å forsvare denne opplevelsen (Eriksson, 2000; Bunkholdt, 2000). Dette kan være en mulig forklaring på hvorfor mobbing er et økende problem i ungdomsskolealder. Sett i sammenheng med at mobbingen må foregå over en tidsperiode for at det skal kunne defineres som mobbing, kan det også være interessant å stille seg spørsmålet om *hvor* lang tid. Hvor lenge skal en person utsettes for slike handlinger før det kan defineres som mobbing? Skal enkelttilfeller, og mobbing som opptrer sjeldent, bagatelliseres? I Opplæringsloven (1998, § 9a-3) presiseres det at dersom en elev eller foreldre rapporterer om mobbing, er skolen pliktet til å ta tak i saken så raskt som mulig. Det kan dermed være rimelig å si at det er opp til den som blir utsatt for mobbingen om handlingene oppleves som mobbing eller ikke, og at skolen uansett er pliktet til å ta disse opplevelsene på alvor.

Det tegnes i denne studien et bilde av mobbeofrene som stille og sjenerte elever, med få eller ingen venner på skolen. Dette kan være et tegn på lavt selvbilde, noe som er et typisk kjennetegn på mobbeofre. Slike elever vil være i en sårbar posisjon for å bli mobbet. Det hevdes at det er enklere for mobbere å få makt over elever som er forsiktige og usikre (Roland, 2007). En mulig forklaring på dette kan være at disse elevene ikke har en sosial beskyttelse i form av venner. På den andre siden kan det være at eleven blir mindre attraktiv når en har status som mobbeoffer, og at andre elever ikke ønsker å være med denne eleven i frykt for å bli mobbet selv (Olweus, 1974). Informantene på sin side, beskriver seg selv som sosiale og populære elever med mange venner. Dette er ikke sammenfallende med tidligere forskning om hva som kjennetegner den typiske mobberen (Olweus, 1974). Sett i sammenheng med beskrivelsene i *denne* studien, kan det tenkes at de som utførte mobbingen opplevde støtte og bekreftelse fra medelevene som sto rundt. Det er mulig at dette førte til at de havnet i en maktposisjon ovenfor mobbeofferet som ikke var like populær. Befring (2012) forklarer at elever som er godt likt blant sine medelever, vil inneha en sterkere beskyttelsesfaktor og ikke være like utsatt for mobbing. Dette kan også ses i sammenheng med informantenes svar på spørsmålet om de selv har opplevd å bli mobbet. Tre av informantene forteller at det muligens kunne være at noen hadde mobbet de, men at de aldri har opplevd det som mobbing. Dette kan muligens forklares med at de hadde beskyttelsesfaktorer i form av venner, som gjorde at de fikk den støtten og bekreftelsen de trengte innad i vennegjengen, slik at negative handlinger utenfra ikke fikk så stor betydning. På en annen side kan det ses i lys av at mobbingen må foregå over en tidsperiode. Det kan

muligens tenkes at handlingene ikke opplevdes som mobbing fordi det ikke foregikk gjentatte ganger over en lengre tidsperiode (Roland, 2007). Likevel forteller en av informantene at han har opplevd å bli mobbet, men samtidig presiserer han også at dette foregikk over en lengre tidsperiode på barneskolen.

Selv om denne studien i hovedsak beskriver mobbeofrene som stille, sjenerte elever med få venner, var det ett av svarene som skilte seg ut i beskrivelsene. Mobbeofferet blir i ett tilfelle beskrevet som *"en som prøvde å være kul"*. Min tolkning av dette er at denne eleven ikke var like sjenert og stille som de andre informantene beskriver mobbeofrene. Hvordan kan det ha seg at denne eleven likevel ble utsatt for mobbing? Det blir beskrevet videre at offeret reagerte på mobbingen med å bli *"hysterisk"* eller *"veldig sint"*. Roland (2007) hevder at negative reaksjoner hos mobbeofferet kan bidra til en tilfredsstillelse hos de som mobber, noe som også gjør at mobbingen fortsetter. Sett i et slikt lys kan dette muligens være en forklaring på hvorfor denne eleven likevel ble mobbet. Det kan også tenkes at offerets reaksjon førte til en opplevelse av makt hos den som utførte mobbehandlingene. Denne typen maktbruk kan ses i sammenheng med personlig makt, en makt som gir tilfredsstillelse i seg selv der man ikke tar hensyn til om den vil påvirke andre negativt (McClelland, 1987).

Beskrivelsene i studien viser at informantene hadde noe ulike forhold til skolen på den tiden mobbingen foregikk. Jenta i studien forklarer at hun opplevde seg selv om skoleflink, mens guttene beskriver sin skolesituasjon med dårlige karakterer og ikke like skoleflinke. Dette kan ses i sammenheng med hva en tidligere har funnet som typiske kjennetegn på mobbere, da gutter ofte har noe svakere skolerresultater enn gjennomsnittet for gutter, og jenter gjerne er like skoleflinke som andre jenter (Roland, 2007). Det er vanskelig å si om gode eller dårlige skoleprestasjoner har noen betydning for at man mobber andre. Samtidig viser det seg at mobbeofre har noe dårligere skoleprestasjoner enn gjennomsnittet (Olweus, 1974). Det kan dermed tenkes at en skoleflink elev som mobber, vil kunne stå i en maktposisjon ovenfor skolesvake elever når det gjelder verbale handlinger. Når offeret ikke makter å forsvare seg verbalt, kan det muligens tenkes at maktforholdet opprettholdes og at mobbingen fortsetter (Roland, 2007). Videre kan det stilles spørsmål om hvilken betydning dette har for gutter som mobber, da de ofte har svakere skolerresultater enn gjennomsnittet for gutter. Sett i et slikt lys kan det tenkes at disse elevene vil utgjøre den svake part i et maktforhold, når det kommer til verbale handlinger. En mulig forklaring på at mobberen likevel vil besitte en maktposisjon, kan være at andre faktorer enn skoleprestasjoner har større betydning. Dette kan for eksempel

være at eleven som mobber har et stort sosialt nettverk som fungerer som støtte, mot et offer som ikke har det samme sosiale nettverket (Olweus, 1974). På en annen side kan en mulig forklaring være at mobbing blant gutter ofte foregår fysisk, som gjør at verbale egenskaper ikke får en avgjørende betydning (Olweus, 1993; Roland, 2007).

Videre beskriver samtlige deltakere i denne studien forholdet til familien som utelukkende bra. Dette stemmer heller ikke overens med tidligere funn på kjennetegn ved typiske mobbere (Roland, 2007). Med utgangspunkt i resultatene fra denne studien, ser det ikke ut til at familien har hatt noen spesiell betydning for handlingene som ble utført. Dette kan muligens forklares med at ungdomstiden innebærer en løsrivelse fra foreldrene og at venner får økt betydning i denne perioden. Den unges kameratgjeng vil dermed også i økt grad være med på å forme ungdommens væremåter (Bunkholdt, 2000; Tetzchner, 2012). Er det nødvendigvis slik at disse grupperingene fører til negativ atferd? Må negativ atferd utføres for å bli akseptert i gruppen? Tetzchner (2012) forklarer at slike grupperinger kan både være med på å fremme prososiale handlinger, men også fremme antisosiale handlinger. Det kan dermed tenkes at de verdiene og normene som gruppen har utviklet i samhandling med hverandre, kan få betydning for hvilke handlingsmønstre den enkelte eleven viser.

På spørsmål om hvorfor mobbingen avtok, forklares det i hovedsak at overgangen til videregående skole bidro til dette. Modenhet og en opplevelse av å bli voksen, samt skifte av venner og klassemiljø er begrunnelsene som blir trukket frem. Dette kan ses i sammenheng med at overganger med nye personer og ny kultur kan være med på å endre en elevs væremåte, ved at de løsrives fra tidligere fastlåste mønstre (Roland 2007). Sett i lys av dette kan det også tenkes at det gir mobbeofrene mulighet til å innta en ny rolle når de kommer inn i et nytt miljø. Selv om mobbingen i hovedsak avtok i overgangen til videregående skole, trekker en av informantene frem at mobbingen avtok som følge av en konkret situasjon. Det blir fortalt at mobbeofferet etter hvert vokste fysisk og slo til en av mobberne, og at dette førte til at mobbingen avtok. Dette kan ses i sammenheng med prinsippet om ubalanse i maktforholdet, som har en viktig betydning for at mobbingen opprettholdes (Roland, 2007). Beskrivelsen antyder at mobbingen foregikk som resultat av en *fysisk* ubalanse i maktforholdet, da mobbingen i hovedsak foregikk fysisk. Det kan se ut til at etter hvert som de fysiske egenskapene hos den som mobbet og mobbeofferet jevnnet seg ut, avtok også mobbingen.

4.2 Begrunnelser for og forståelse av mobbingen

Dette kapittelet vil presentere informantenes tanker om hvorfor de mobbet, og på hvilket tidspunkt de forsto at det var mobbing de drev med. Bakgrunnen for handlingene som ble utført var tydelig noe informantene hadde tenkt en del over. Det er viktig å poengtere at samtlige informanter uttrykte anger, og man kunne se på noen av dem at dette var vanskelig å snakke om. Samtidig uttrykte de nokså tydelig hvilke tanker de hadde om grunnen til at mobbingen ble utført.

4.2.1 Begrunnelser for mobbingen

På spørsmålet om hva som var grunnen til at det ble utført mobbebehandlinger mot andre medelever, ble det trukket frem noe ulike begrunnelser. Likevel finner en et fellestrekk i svarene ved at mobbingen fikk en sosial betydning. En av informantene begrunner mobbingen slik:

”Vi mobbet nok i stor grad fordi det var en lett ting å enes om. Om man var litt uenige om andre ting var vi i hvert fall enige om at denne jenta likte vi ikke. Vi ble forent i mobbingen, på en måte. Også ville vi jo beholde vår posisjon som de kule på skolen.”

Det kan se ut til at det å være enige om noe var en viktig begrunnelse for hvorfor mobbingen foregikk. Samtidig ser vi at informanten trekker frem betydningen av å beholde en viss posisjon på skolen. En annen informant forklarer videre:

”Det var et par av guttene i klassen som fikk veldig mye oppmerksomhet, og disse hang jeg med da. Og vi gjorde mye tull. De gutta var fotballspillere, vi hadde like interesser og de var morsomme, artige. De fikk masse oppmerksomhet som gjorde at jeg visste at hvis jeg hadde lyst på den oppmerksomheten så må jeg henge med de og gjøre som de. Da får man jo jentene sin oppmerksomhet også. Og det funka jo det. Vi fikk masse latter og respons og jeg ble ganske kreativ i måten å skape oppmerksomhet på i timen.”

Det kan se ut til at popularitet var en sentral motivasjonsfaktor i begge svarene som nå er blitt gjengitt. Det siste sitatet viser at mobbingen førte til oppmerksomhet fra medelevene. En annen informant trekker frem betydningen av å ha en status innad i vennegjengen som en av

årsakene til mobbingen. Han forklarer at man ble nødt til å opprettholde denne statusen for å bli godtatt av de andre:

”Det var jo gjerne snakk om status. Hvis du ikke var i toppen av gruppa så sto du i fare for å bli mobbet selv (...) Det var jo gjerne de to verste som hadde mest makt i gruppa, og de oppnådde jo en slags status da. Man hadde liksom respekt for de, også ville man oppnå den respekten selv kanskje ved å være med på å mobbe.”

Vi kan se at mobbingen blir forklart med å oppnå status og makt i gruppa, og hvis man ville oppnå dette måtte man bli med på mobbingen. Samtidig begrunnes mobbehandlingene med frykten for å bli mobbet selv. To av de andre informantene trekker også frem denne frykten som en årsak til mobbingen. De forteller at å mobbe ble en slags beskyttelse mot å unngå å bli mobbet selv:

”Det var på en måte et spørsmål om å bli mobba eller mobbe. Så egentlig så vil jeg jo tro at jeg var en snill gutt innerst inne, som ikke hadde noe annet valg.”

Videre forklarer en av informantene at hans fortid som mobbeoffer var en av grunnen til at han selv begynte å mobbe:

”For min del så var det jo sånn at jeg ble jo mobba selv også. Og da skal man jo gjerne ta igjen på andre som man selv kan heve seg over igjen. Så det er en ond sirkel. Ta igjen på noen som var svakere enn en selv.”

To av informantene trekker også frem betydningen av medelevenes forventninger til deres atferd og anerkjennelsen de fikk på denne atferden, som motivasjonsfaktorer til mobbingen:

”Jeg var liksom klassens klovn da, kom alltid med noen kommentarer. Så ble det litt sånn at de i klassen etter hvert også forventet at jeg skulle komme med en kommentar når noe skjedde. Hvis hun sa noe dumt (mobbeofferet), så skulle jeg liksom gjøre hun til latter.”

”At folk lo av det jeg sa gjorde jo at jeg følte meg morsom, så jeg fikk jo lyst til å fortsette med det da.”

Oppsummert: Mobbehandlingene blir begrunnet med at det var en *”lett ting å enes om”*, og at det førte til popularitet og oppmerksomhet fra andre elever. Handlingene blir også begrunnet med å oppnå status og få makt. Redselen for å bli mobbet selv blir også trukket frem som en begrunnelse på handlingene som foregikk. Til slutt blir forventninger og anerkjennelse fra medelevene trukket frem, for å begrunne mobbingen.

4.2.2 Forståelse av egne handlinger

Tidligere har det kommet frem at mobbingen avtok i overgangen fra ungdomsskolen til videregående skole. Informantene ble også spurt om på hvilket tidspunkt de forsto at det var mobbing de drev med. Her finner en et fellestrekk i svarene ved at det ikke var før flere år senere at de forsto omfanget av handlingene som ble utført. En av informantene beskriver det slik:

”Det var først på slutten av videregående jeg egentlig innså hvor stygt det vi hadde gjort var. Frem til da tror jeg at jeg tenkte at det var sånn det var å være ung. Enten var du som resten og drev med idrett og var interessert i gutter og klær, ellers kunne du på en måte takke deg selv for at du var så rar”.

Informanten forteller her at det tok noen år før hun skjønnte hvor stygt det de hadde gjort var. Dette er noe som går igjen i alle svarene, ved at det er først i ettertid at de har forstått omfanget av handlingene som ble utført og hvilke konsekvenser det kunne få. En annen informant forklarer det på denne måten:

”Det har jeg forstått nå i etterkant. Ikke der og da, det var umulig å se. Der og da handlet det om å overleve, om å være kul, om å være stilig, og et imaget du skal holde.”

Det blir forklart at det var vanskelig å forstå hva man drev med mens mobbingen foregikk, fordi fokuset var på helt andre ting. Informantene forteller videre at det er først flere år etterpå at de har begynt å reflektere rundt hvordan det måtte føles for personen som ble mobbet, og at dette ikke var noe de tenkte på da mobbingen foregikk.

Oppsummert: Informantene forklarer at de ikke forsto omfanget av handlingene de utførte før mange år senere. Beskrivelsene viser også at de på denne tiden var uvitende om hvilke konsekvenser handlingene kunne få for mobbeofferet.

4.2.3 Drøfting av hvorfor mobbingen foregikk

Det kan være flere grunner til at en person utsetter andre for mobbing, noe også svarene i denne studien reflekterer. Det viser seg at mobbing sjeldent er drevet av sinne mot mobbeofferet (Roland, 2007). Sinne mot mobbeofferene som bakgrunn for handlingene, var heller ikke noe som ble trukket frem i denne studien. Hvordan kan det forklares at noen personer utsetter andre for mobbing? Et fellestrekk i svarene viser at handlingene ble utført med et mål om å oppnå noe. Det uttrykkes at mobbingen fikk en sosial betydning, i form av sosial anerkjennelse. Dette kan ses i sammenheng med proaktiv aggresjon, der de aggressive handlingene utføres for å oppnå noe utenfor selve handlingen. Dette kan være at man oppnår for eksempel sosiale belønninger (Dodge, 1991). Det virker ikke som at intensjonene bak handlingene (Aronson, 1999) var å skade mobbeofferet, men at målet var å oppnå disse sosiale belønningene. I det følgende vil det bli sett nærmere på hvilke sosiale belønninger som fikk betydning for at mobbingen ble utført.

Å beholde en *"posisjon som de kule på skolen"*, blir trukket frem som en begrunnelse for mobbingen. Det kan se ut til at mobbingen førte til sosiale belønninger, i form av oppmerksomhet, popularitet og status (Dodge, 1991). Samtidig kan det se ut til at med en slike belønninger, følger også visse forventninger fra medelevene. En av informantene forklarer at han var *"klassens klovn"* og at han opplevde at de andre elevene hadde en slags forventning om at han skulle latterliggjøre mobbeofferet. Dette kan ses i sammenheng med kontekstavhengig atferd, der atferden som vises ofte vil være et forsøk på å tilpasse seg den rollen eller situasjonen en befinner seg i (Bø, 2012). En mulig forklaring på hans handlinger kan dermed være at han forsøkte å innfri disse forventningene han opplevde at medelevene hadde. Dette viser hvilken betydning medelevene kan få for mobbingen, selv om de ikke direkte deltar selv. Flere undersøkelser bekrefter at jevnaldrende som ikke direkte deltar i mobbingen, likevel får en viktig betydning for mobbingen (Hawkins et al., 2001; Salmivalli et al., 2011). Det kommer frem at medelevene reagerte på mobbingen med blant annet latter, og at dette var en av grunnene til at mobbingen også fortsatte. Dette kan ses i sammenheng med en undersøkelse som viser at det er mer mobbing i klasser der medelevene støtter

mobbingen, enn det er der elevene reagerer negativt på mobbingen (Salmivalli et al., 2011). Når medelevene reagerer på mobbingen med latter, kan det tenkes at det gir mobberen et uttrykk om at de støtter mobbingen. Selv om disse elevene ikke er direkte innblandet i mobbingen, vil de være medløpere til at mobbingen fortsetter (Olweus & Solberg, 1997). Hvordan kan det ha seg at disse elevene lar mobbingen fortsette? Det kan muligens tenkes at de rett og slett ikke er klare over hvilken betydning deres rolle som *tilskuere* har for mobbingen. En annen mulig forklaring kan være at disse elevene opplever mindre skyldfølelse, fordi de ikke er blant de som tar direkte initiativ til mobbingen (Olweus & Solberg, 1997). Uansett er det viktig å være klar over at medløpere har et like stort ansvar for mobbingen, som den som faktisk utfører handlingene (Roland, 2007).

En annen begrunnelse for mobbingen som blir trukket frem i denne studien, er opplevelsen av tilhørighet. Det kommer blant annet frem at mobbingen var en *"lett ting å enes om"* innad i vennegjengen, og at mobbing av andre utenfor gruppa førte til en opplevelse av å bli *"forent"* i gruppa. Roland (2007) bruker betegnelsen *kollektiv antagonisme* for å forklare at en gruppe personer kan skaffe seg ytre motstandere for å ha det bra sammen. Når gruppemedlemmene setter negative merkelapper på andre, vil de kunne få bekreftelse i gruppa. Dette kan bidra til å styrke tilhørigheten blant gruppemedlemmene. Sett i et slikt lys kan det tenkes at de negative handlingene som ble utført mot elever som ikke var en del av kameratgjengen, førte til at elevene i gruppa opplevde sterkere tilhørighet til hverandre. Likevel blir det viktig å presisere at en slik gruppeatmosfære kan bidra til en opplevelse av utrygghet, fordi en kan bli usikker på hva gruppemedlemmene sier om en når man ikke er tilstede. Motsatt vil en gruppe som uttrykker positive ord om andre og inkluderer personer utenfor gruppa, kunne bidra til en opplevelse av trygghet (Roland, 2007). At tilhørighet blir trukket frem som begrunnelse for mobbingen, kan også ses i sammenheng med at opplevelse av tilhørighet er av spesielt viktig betydning for ungdom. Tenårene er en livsfase som er preget av løsrivelse fra foreldrene, og venner vil få økt betydning (Bø, 2007; Bunkholdt, 2000). I denne perioden dannes det ofte grupperinger eller vennegjenger som vil kunne påvirke elevens holdninger og væremåter. Dermed kan også mobbingen forklares med de holdningene som er utviklet i gruppen ungdommen tilhører. På en annen side kan slike grupper også utvikle sunne verdier og normer som fremmer prososiale handlingsmønstre (Tetzchner, 2012).

Redselen for å bli mobbet selv, er en annen begrunnelse for mobbingen som kommer frem gjennom beskrivelsene i denne studien. Det blir forklart at man måtte mobbe andre for å

unngå å bli mobbet selv. Dette kan også ses i sammenheng med hvilken betydning jevnaldrende eller venner har i tenårene. Mange ungdommer er redde for å ikke bli akseptert av sine jevnaldrende, noe som kan føre til at bestemte handlinger blir utført med bakgrunn i et press fra gruppa man er en del av (Tetzchner, 2012). At man lar seg påvirke av de andre gruppemedlemmene kan være tegn på usikkerhet, sterke behov for å bli akseptert og sensitivitet overfor andres reaksjoner. Dette synes å være spesielt utbredt i tenårene (Bø, 2007). Det er rimelig å si at en redsel for å bli mobbet kan føre til at en opplever usikkerhet, noe som kan være en forklaring på handlingene som ble utført. Dette kan ses i lys av at usikkerhet i tenårene ofte kan føre til at en prøver ut forskjellige roller og hyppig kan skifte mellom ulike væremåter for å bli bekreftet og akseptert av andre (Bø, 2007; Tetzchner, 2012).

Videre kommer det frem at man også måtte ha en viss status innad vennegjengen, for å unngå å bli mobbet selv. Det blir forklart at de i gruppa som mobbet mest, var også de som hadde høyest status og mest makt. Bø (2012) forklarer at en slik status kan oppnås ved at man for eksempel viser tøffhet og vågemot. Gjennom beskrivelsene i denne studien kan det se ut til at elevene som utførte mobbehandlingene, fikk respekt og anerkjennelse fra de andre gruppemedlemmene. Eksempelvis forklarer en av informantene at han mobbet fordi han ønsket den respekten han så de andre fikk når de mobbet andre. Dette kan muligens ses i sammenheng med å utøve personlig makt, som innebærer at personen som utøver makten ikke tar hensyn til om den vil påvirke negativt (McClelland, 1987). Samtidig har denne type maktbruk i hovedsak blitt brukt til å forklare makten en besitter ovenfor mobbeofferet, og at det er underkastelsen hos mobbeofferet som bekrefter makten (Roland, 2007). Resultatene i denne studien viser likevel at denne type makt ikke bare gir en sosial belønning i form av makt over mobbeofferet, men at det også gir en belønning ved at man oppnår makt innad i vennegjengen (Dodge, 1991).

Som vi ser kan det være ulike forklaringer på hvorfor mobbingen foregikk. Samtidig er det viktig å påpeke at informantene uttrykker anger for mobbehandlingene de har gjort. Det blir forklart at det tok flere år før de forsto omfanget av handlingene som ble utført. En av informantene forklarer at der og da handlet det kun om å *"overleve"* og opprettholde et *"image"*. Dette kan sees i sammenheng med at ungdomstiden ofte kan være en turbulent tid, der søken etter identitet dreier seg om å utforske og velge mellom ulike verdier og holdninger for å bli en trygg og selvstendig voksen (Tetzchner, 2012). Samtidig bærer tenårene preg av

en egosentrisk tankegang, der ungdommen ofte er intenst opptatt av seg selv (Bunkholdt, 2000). Sett i et slikt lys kan det muligens tenkes at man ser seg litt blind på handlingene som utføres, fordi målet med handlingene blir det viktigste, som at man ønsker aksept fra jevnaldrende. Aksept fra jevnaldrende er ofte det ungdommen er mest opptatt av, og der kan dermed tenkes at det virker styrende på de handlingene man gjør (Tetzchner, 2012).

4.3 Tiltak mot og forebygging av mobbing

Siste del av intervjuet omhandlet spørsmål rundt informantenes tanker om hvordan mobbing som foregår kan stoppes, og hvilke tanker de gjør seg rundt hvordan en kan hindre at mobbing i skolen oppstår. Med bakgrunn i deres erfaringer ønsket jeg altså å høre hvilke tanker de hadde om tiltak mot og forebygging av mobbing i skolen. Informantene ble først spurt om mobbingen noen gang fikk konsekvenser for de og hva disse konsekvensene eventuelt var. Deretter ble de spurt om hva de tenker lærere og medelever kunne gjort for å stanse mobbingen i deres tilfelle. De ble også spurt om hvilke tanker de gjør seg om å flytte mobberen eller mobbeofferet til en annen skole, som et tiltak for å få slutt på mobbingen. Til slutt ble de spurt om hvilke tanker de har rundt forebygging av mobbing i skolen.

4.3.1 Mobbingens konsekvenser

På spørsmål om det noen gang var noen som så mobbingen og hva som eventuelt ble gjort, besvarer to av informantene dette på følgende måte:

”Ja det var nok det. Men det var ingen som grep inn. I hvert fall ikke på barneskolen, og ikke som jeg husker på ungdomsskolen heller. De skygga som regel banen.”

”Ja, mange. Ingen som gjorde noe. Både lærere og elever fikk det jo med seg. Vi fikk egentlig holde på sånn som vi ville.”

Beskrivelsene uttrykker at mobbingen ble sett, men at det ikke var noen som grep inn for å stoppe det. En av informantene forteller derimot at hun tror mange var uvitende om det som faktisk skjedde, selv om de visste at det var en som ble holdt utenfor. Hun forklarer det slik:

”Jeg vet at lærere og foreldre visste at det var ei jente som sto på utsiden, men jeg tror ikke de skjønnte omfanget. Tror ikke de visste at vi sa stygge ting og gjorde mer enn å

bare holde hun utenfor. Vi var egentlig veldig snille jenter i alle andre sammenhenger, gjorde lekser og var høflig mot voksne.”

Selv om vi kan se at mobbingen fikk få konsekvenser for de som utførte mobbingen, var det en av informantene som fortalte at han en gang ble innkalt til et møte. Han forteller videre at det ble med dette ene møte og at det ikke ble fulgt opp noe mer, men at mobbingen heller fortsatte. Videre ble informantene spurt om mobbingen har fått noen konsekvenser for dem i ettertid. Et fellestrekk i svarene viser at det ikke har fått noen spesielle konsekvenser, annet enn at de tenker mye på det og har dårlig samvittighet. En av informantene forklarer det slik:

”Jeg har jo dårlig samvittighet. Og angrer. Men jeg har nok blitt mer bevisst på å tenke at folk er forskjellige, og det er greit. Og om noen er rare eller sinte eller lei seg, så tenker jeg ofte at det har de sikkert en grunn for, som ikke jeg vet. Og om det passer seg kan jeg spørre om de trenger noen å snakke med, men ellers lar jeg de være i fred.”

Oppsummert: Det ser ikke ut til at mobbingen fikk noen spesielle konsekvenser for de som utførte mobbingen, mens den foregikk, selv om flere fikk det med seg. Likevel ble det i ett tilfelle innkalt til et møte, men som ikke ble fulgt opp videre. Beskrivelsene viser også at mobbingen har fått lite konsekvenser for informantene i ettertid, men at det er noe de har dårlig samvittighet for.

4.3.2 Tiltak for å få slutt på mobbingen

I det foregående har man sett at mobbingen ikke fikk noen store konsekvenser for noen av informantene mens den foregikk. De ble derfor spurt om hva de tenker medelevene og lærerne kunne ha gjort for å stoppe mobbingen. Et fellestrekk i svarene på dette spørsmålet er at ingen anbefaler at elevene forsøker å stanse mobbingen. To av informantene forklarer det slik:

”De kunne selvfølgelig sagt i fra, men jeg er veldig redd for at de hadde blitt mobbet igjen, dessverre. Det er lett å bli skvis ut. Man må nok være ganske tøff for å gjøre det, du setter deg selv i en risiko. Gjør du det så kan du bli tatt selv. Det er nok derfor ikke så mange tør det.”

”Når jeg ser tilbake så vil jeg ikke anbefale å stå opp og si ifra til en hver pris heller. Selv om det er det riktige, og det er heltemodig, så kan prisen bli så stor. Det kan være at de andre ikke er modne nok og klare for det, og det vil da gå utover deg til slutt, og det kan gjøre at du aldri tørr å stå opp på den måten igjen senere.”

Det uttrykkes at medelever som står opp og sier ifra, vil kunne stå i risiko for å bli mobbet selv. Videre ble det spurt om hva lærerne kunne gjort for å stoppe mobbingen. En av informantene beskriver tiltak hun tenker kunne fungert i hennes tilfelle:

”Dersom læreren hadde innkalt til et møte eller lignende, hvor vi hadde blitt satt ned og fortalt at jenta for eksempel gråt hver dag når hun kom hjem fra skolen så kan det hende jeg i det minste hadde følt det på samvittigheten, men det er vanskelig å si om jeg hadde forandret handlingene allikevel.”

Svaret antyder at et møte med læreren, der man hadde blitt fortalt hvordan det føltes for jenta som ble mobbet, muligens kunne gjort at de hadde følt det på samvittigheten. Samtidig uttrykker hun usikkerhet på om det hadde stoppet mobbingen. Et fellestrekk som går igjen i svarene på spørsmålet om hva læreren kunne gjort for å stoppe mobbingen, er en usikkerhet på om læreren faktisk kunne fått de til å slutte å mobbe. En av informantene forklarer dette med at han i den alderen ikke tok til seg så mye av det læreren sa. De ble derfor spurt om hvem de tenker kunne fått dem til å slutte å mobbe. En av informantene svarer slik:

”Skolen kunne fått inn PPT eller psykologer og gitt mobberne en skikkelig innføring i hvor alvorlige konsekvenser mobbing kan få, og snakke om hvorfor folk mobber. At det for eksempel sier mer om holdninger og vrangsyn hos mobberne enn ofrene.”

To av de andre informantene trekker også inn eksterne personer som en mulig løsning for å få slutt på mobbingen:

”Det kan være det hadde hjulpet om det kom en kjendis til skolen og fortalte om at mobbing er dust. Enten om han/hun hadde vært en mobber selv og hvor fælt det egentlig var, eller om han/hun hadde blitt mobbet før, men hadde fått suksess i ettertid.”

”Altså hvis noen av de som var på topp innen fotball hadde sagt i fra så tror jeg mange hadde hørt på de. For man får jo forbilder veldig tidlig og man ser jo opp til de og vil være som de. Forbildene er gjerne de som er litt større og gode i noe, eller populære.”

Begge disse svarene antyder at personer som en så opp til på denne tiden, muligens kunne påvirket dem til å stoppe mobbingen. Til slutt fortalte jeg at det har vært en del snakk om at mobberen eller mobbeofferet bør bytte skole, som et tiltak for å få slutt på mobbingen. Jeg lurte på hva informantene tenkte rundt dette. Her var svarene nokså sammenfallende. Ingen av informantene så på dette som et godt tiltak, og de mener det ikke ville vært hensiktsmessig verken for mobbeofferet eller for å stoppe mobberne. Den ene av informantene som også hadde blitt mobbet selv, hadde følgende tanker om å flytte mobbeofferet:

”Det hadde ikke blitt noe bedre. Hvis et mobbeoffer hadde blitt flytta så tror jeg ikke du hadde fått det så mye lettere på en ny skole, for da blir du jo ny.”

Informantens tanker er altså at det ikke ville gjort situasjonen noe bedre for mobbeofferet om han eller hun hadde blitt flyttet til en annen skole. Når det gjelder å flytte mobberen var det også her relativt stor enighet om at dette heller ikke ville vært et godt tiltak. En av informantene forklarer det slik:

”Hvis du flytter mobberen så kan det føre til at de som er venner med mobberen straffer mobbeofferet som har skyld i at han flyttes. Det kan også være at andre overtar rollen til mobberen fordi det blir skapt et tomrom bak en høvding, og to andre som tar steget opp som fortsetter mobbingen. Så jeg mener at det ikke er noen god løsning på problemet.”

En annen informant fremhever betydningen av at problemet bør løses der det oppstår:

”En mobbesituasjon bør løses der det oppstår, tenker jeg da. Jeg er veldig tilhenger at man løser utfordringer der de oppstår, av de menneskene som er involvert i en konflikt. Jeg tenker at når man må flytte på mobberen eller mobbeofferet, så har det gått for langt og da har de voksne svikta.”

Oppsummert: Et fellestrekk i beskrivelsene er at det ikke anbefales at medelever stopper mobbingen, da det kan føre til at en selv blir mobbet. Det uttrykkes at eksterne personer som

PPT (pedagogisk psykologisk tjeneste), ”kjendiser” og ”forbilder” kunne hatt større påvirkningskraft for å stoppe mobbingen, enn det læreren hadde. Et mulig tiltak som blir trukket frem er at man kunne blitt informert om hvordan mobbeofferet opplevde mobbingen. Det er også en enighet om at flytting av mobber eller mobbeoffer ikke ville ført til at situasjonen ble noe bedre.

4.3.3 Forebygging av mobbing i skolen

Informantene ble til slutt spurt om hvordan de tenker at mobbing kan forebygges i skolen. Her vil jeg trekke frem ulike strategier de nevner som kan hindre at mobbing oppstår i skolen:

”Jeg tror det hadde vært veldig fint å fått mer informasjon om konsekvenser i tidlig alder. Allerede i første klasse. Gjerne at man kunne hatt litt om det i undervisningen.”

Dette sitatet trekker frem betydningen av å få informasjon om konsekvenser i tidlig alder, som en forebyggende faktor. Et annet svar trekker frem betydningen av samarbeidet mellom skole og hjem:

”Et godt samarbeid mellom skole og hjem tror jeg kan føre til at det er vanskeligere å opprettholde langvarige mobbeforhold. Jeg tror veldig mange foreldre har lite oversikt over hva som skjer på skolen når det kommer til utenom-faglige ting, og dette syns jeg de bør få en bedre innsikt i.”

Videre fremheves betydningen av læringsmiljøet i klassen som en forebyggende faktor. En av informantene forklarer at forebygging av mobbing bør begynne med et fokus på vennskap:

”Jeg mener at forebygging om mobbing handler om vennskap, det må fokuseres på vennskap. Og det fokuseres det ikke nok av på skolen, dessverre.”

Senere forteller informanten at et fokus på å utvikle empati bør få større plass på timeplanen, og forklarer dette med at det er minst like viktig som å lære fag. Et annet forebyggende tiltak som ble trukket frem var at lærerne kunne alliere seg med elever som har status i klassen eller på skolen:

”Dersom lærerne vet at noen av de kule i klassen eller på skolen ikke syns mobbingen er greit, kan det kanskje være en ide å alliere seg med noen av dem, siden mobberne sannsynligvis heller hører på en medelev med høy status enn en lærer man syns er kjip.”

Informanten forklarer videre at elever med høy status bør gå frem som eksempler på hvordan man skal oppføre seg mot hverandre, fordi disse personene ofte er et forbilde for mange elever og fordi de har en sterk påvirkningskraft på medelevene.

Oppsummert: Tiltak som blir trukket frem for å forebygge mobbing i skolen, er kunnskap om mobbingens konsekvenser og et godt samarbeid mellom skole og hjem. Videre blir det trukket frem betydningen av et godt læringsmiljø og et fokus på vennskap blant elevene. Til slutt fremhever en av informantene betydningen av å alliere seg med elever som har høy status, som et forebyggende tiltak.

4.3.4 Drøfting av tiltak og forebygging

Svarene i denne studien antyder at mobbingen ikke fikk betydelige konsekvenser for de som utførte disse handlingene, mens mobbingen foregikk. Samtidig kommer det frem at både lærere og medelever så mobbingen. Hvordan kan det ha seg at ingen griper inn? Som skoleansatt har man plikt til å melde i fra hvis en oppdager eller får mistanke om at det foregår mobbing blant elevene. Den ansatte som oppdager mobbingen skal også selv gripe direkte inn, hvis det er nødvendig og mulig (Opplæringsloven, 1998, §9a-3). En mulig forklaring på at lærerne som blir beskrevet i denne studien ikke grep inn, kan være at mobbingen ble bagatellisert eller at situasjonen ble misforstått. Det kan være at situasjonen virket udramatisk for de som sto utenfor (Flack, 2010). Samtidig kan det være vanskelig å tenke seg at det er mulig å overse mobbing som foregår slik informantene tidligere har beskrevet handlingene. Det har kommet frem at mobbeofrene ble utsatt for svært krenkende kommentarer, og i noen tilfeller fysisk trakassering. På en annen side omfatter disse beskrivelsene erfaringer fra de gikk på skolen for mange år siden, og det er rimelig å si at mobbing har fått et økt fokus de siste årene. Likevel kan det tenkes at skoleansatte fortsatt ikke slår hardt nok ned på mobbing, da det fortsatt er et eksisterende problem i den norske skolen (Wendelborg, 2015). Internasjonal forskning viser at ansatte ved skoler er bevisste på viktigheten av å gjøre det de kan for å stoppe mobbing, men at de ofte ikke lykkes med å stoppe mobbingen (Rigby & Bauman, 2010).

Videre forklarer en av informantene at hun ikke trodde lærerne visste omfanget av mobbingen, da de oppførte seg godt mot voksne, var høflige og gjorde leksene sine. Denne atferden kan forklares med en kontekstavhengig atferd, ved at elevenes atferd endret seg når læreren var til stede (Bø, 2012). Sett i et slikt lys kan det tenkes at det var vanskelig for læreren å forestille seg at disse elevene som oppførte seg godt til vanlig, kunne utføre slike negative handlinger mot andre. Videre blir det forklart at lærere og foreldre var klar over at det var ei som ble holdt utenfor, men at de ikke visste noe mer enn det. Selv om en varsellampe burde begynne å lyse i det man hører at en person blir holdt utenfor, kan det tenkes at lærernes uvitenhet om omfanget gjorde at de ikke grep inn. Likevel er man som skoleansatt pliktet til å undersøke situasjonen, selv om det kun foreligger en mistanke om at det foregår mobbing (Opplæringsloven, 1998, § 9a-3). I dette tilfellet visste lærerne at det var en som sto utenfor, men ingen tok grep for å undersøke situasjonen nærmere. Det kan være flere grunner til dette, som for eksempel at skolen ikke hadde tydelige prosedyrer på hva som skulle gjøres når det ble mistenkt mobbing eller mangel på rutiner for å avdekke eventuell mobbing (Roland, 1999; Roland, 2007).

Det kommer frem av svarene at også medelevene var vitne til mobbingen, men at heller ikke de grep inn for å stoppe det. En mulig forklaring på at disse elevene ikke grep inn for å stoppe mobbingen, kan være at de var redde for å bli utsatt for mobbing selv. Det kan oppleves som en slags beskyttelse å være med sosialt integrerte elever (Roland, 1999). På en annen side kan det tenkes at elevene som stå utenfor og så på mobbingen ikke opplevde skyldfølelse for at mobbingen foregikk, fordi de ikke deltok direkte i mobbingen selv. En slik skyldfølelse kan også reduseres fordi offeret gjennom stadige angrep etter hvert blir oppfattet som verdiløs og usynlig (Roland, 2007). Disse forklaringene kan være mulige grunner til at medelevene ikke grep inn i mobbingen som blir beskrevet i denne studien.

Selv om svarene i denne studien antyder at mobbingen fikk lite konsekvenser mens den foregikk, blir det også trukket frem ett tilfelle der mobbehandlingene fikk konsekvenser. En av informantene forklarer at det en gang ble innkalt til et møte. Videre forteller han at mobbingen fortsatte, da det ikke ble fulgt opp noe mer etter dette møtet. Roland (2007) fremhever blant annet at videre oppfølging etter en oppdaget mobbesituasjon, er like viktig som å oppdage og ta tak i mobbingen. Det er viktig både for mobbeofrene og for mobberne, slik at de ikke skal havne tilbake i samme spor og at mobbingen fortsetter. Blant annet bør det gjennomføres flere samtaler med både de som har mobbet og mobbeofferet, samt

elevenes foreldre (Olweus, 1993; Utdanningsdirektoratet, 2011). I slike samtaler bør det gjøres avtaler om hva som skal skje fremover og i tillegg settes opp en ny samtale (Utdanningsdirektoratet, 2011). Det kan se ut til at dette kan være noe av grunnen til at mobbingen som ble beskrevet fortsatte, da det ikke ble fulgt opp videre.

På spørsmål om mobbingen har fått noen konsekvenser for informantene i ettertid, var svarene nokså sammenfallende. Det ser ikke ut til at mobbingen har fått betydelige konsekvenser i ettertid. Forskning viser også at mobbing kan gi både mobbeoffer og mobber negative konsekvenser senere i livet. For mobberne kan dette for eksempel være involvering i kriminelle handlinger i voksen alder (Roland, 2007; Olweus, 1993). Dette er ikke sammenfallende med funnene som er gjort i denne studien. Likevel kommer det frem at mobbingen som foregikk er noe de tenker mye på, og at de angret på tidligere utførte mobbehandling. En av informantene forklarer at hennes fortid som mobber er noe hun har lært noe av, ved at hun for eksempel har blitt mer bevisst på at folk er ulike.

Informantene har også beskrevet hva de tenker elever og lærere kunne gjort for å stoppe mobbingen. Et fellestrekk i svarene er at ingen anbefaler at elevene forsøker å stanse mobbingen. En undersøkelse viser at det er mindre mobbing i klasser der elevene reagerer negativt på mobbingen, og at det er mer mobbing der medelevene støtter mobbingen (Salmivalli et al., 2011). Beskrivelsene i denne studien uttrykker derimot at hvis en elev hadde forsøkt å stanse mobbingen, kunne dette ført til at de selv hadde blitt utsatt for mobbing. Samtidig vil medelever som ser at det foregår mobbing og ikke gjør noe for å stanse det, få en rolle som medløpere og vil dermed bidra til at mobbingen fortsetter (Olweus & Solberg, 1997). Uansett vil det være de ansatte ved skolen som har hovedansvaret for at mobbingen blir stoppet. De er forpliktet til å undersøke situasjonen og det anbefales å starte med å gjennomføre samtaler med de som mobber og eleven som blir mobbet (Opplæringsloven, 1998, § 9a-3; Utdanningsdirektoratet, 2011). En av informantene forteller at dersom hun hadde blitt innkalt til et møte der hun fikk informasjon om hvordan det føles for mobbeofferet å bli mobbet, kunne det være at hun hadde følt det på samvittigheten. Dette kan ses i sammenheng med en tidligere studie som har funnet at opplysninger om mobbingens konsekvenser, kan være en effektiv strategi i arbeidet mot mobbing (Stauffer et al., 2012). Likevel forteller informanten videre at hun er usikker på om det ville endret handlingene hennes. En usikkerhet på om læreren faktisk kunne bidratt til å stoppe mobbingen, er noe som går igjen hos alle informantene. I tilfeller der skolen eller læreren

ikke makter å stanse mobbingen, kan det være aktuelt å hente inn ekstern hjelp (Utdanningsdirektoratet, 2011). Dette er også noe som fremheves i svarene ved denne studien, da informantene forklarer at skolen kunne hentet inn PPT, kjente personer eller personer med mobbebakgrunn. Beskrivelsene antyder at eksterne personer muligens kunne fått større innflytelse på mobbingen, enn det læreren kunne få til. Det er mulig at dette også kan forklares med lærerens lederstil. Roland (2007) fremhever betydningen av tydelige voksne for å fremme ønsket atferd blant elevene. I denne sammenheng må læreren være tydelig på hva som er god atferd og gi anerkjennelse for dette, i tillegg til og ikke være redd for å gripe inn overfor uønsket atferd. Lærere som reagerer tydelig blir også betraktet som sterke og vil ofte ha mer innflytelse (Roland, 2007). Sett i et slikt lys kan det muligens tenkes at lærerens reaksjoner på mobbingen som blir beskrevet i denne studien, ikke var tydelige nok.

Videre uttrykker beskrivelsene i denne studien at læreren kunne involvert elever som ikke var innblandet i mobbingen, som et tiltak for å stanse mobbingen. Det blir forklart at hvis læreren allierte seg med *"noen av de kule i klassen"*, kunne dette muligens bidratt til at mobbingen hadde stoppet. Dette blir begrunnet med at de som mobber mest sannsynlig heller ville hørt på en medelev med høy status, enn en *"lærer man syns er kjip"*. At ungdom i større grad lytter til jevnaldrende kan forklares med at venner har en stor betydning i denne perioden av livet, da ungdom i økt grad søker etter bekreftelse fra andre (Tetzchner, 2012). Det kan dermed tenkes at populære elever som ikke selv er innblandet i mobbing, kan gå frem som gode forbilder på hva som er akseptabel atferd og sunne holdninger mot mobbing for de andre elevene. Dette kan ses i lys av at populære elever ofte besitter en makt i form av at de er godt likt blant sine medelever, og at denne makten kan brukes på en konstruktiv måte ved å påvirke andre positivt (McClelland, 1987). Det kan dermed tenkes at denne makten kan benyttes ved for eksempel å inkludere elever som blir holdt utenfor.

I situasjoner der mobbingen ikke opphører, kan et siste tiltak være å flytte mobberen eller mobbeofferet. At mobbeofferet bytter skole kan bidra til at man får en ny start, men samtidig kan det signalisere en holdning om at problemet ligger hos mobbeofferet. Å flytte mobberen kan gi gode resultater ved at man splitter opp en gruppe, som kan føre til at mobbingen stopper fordi det ofte er flere elever som mobber sammen (Heinemann, 1973; Olweus & Solberg, 1997). Informantene forklarer derimot at de ikke tror dette ville hjulpet i deres tilfeller, verken for mobbeofferet eller for dem selv. Gjennom beskrivelsene i denne studien

blir det forklart at hvis en mobber blir flyttet, vil det kunne føre til at mobbingen eskalerer fordi mobbeofferet vil få skylden for flyttingen. Samtidig blir det sett på som en dårlig løsning på problemet fordi det kunne ført til at andre elever overtar rollen til mobberen som flyttes, og at mobbingen dermed fortsetter. Å flytte mobbeofferet ble også sett på som en dårlig løsning, da beskrivelsene uttrykker at denne eleven ikke ville fått det noe enklere på en ny skole. Svarene i denne studien uttrykker enighet om at problemet bør løses der det oppstår. Olweus og Solberg (1997) støtter dette ved å forklare at å flytte elevene som er involvert i mobbing, bør være siste utvei. De hevder videre at det bør konsentreres om å løse problemet der det har oppstått.

På spørsmål om hvordan mobbing kan forebygges i skolen, blir det i denne studien trukket frem at et godt samarbeid mellom skole og hjem kan få betydning. Dette kan ses i sammenheng med et tidligere studie, som fant foreldreinvolvering som den mest effektive strategien i arbeidet med å forebygge mobbing (Stauffer et al., 2012). Det kan bidra til at det utvikles felles holdninger mot mobbing mellom de ansatte i skolen og elevenes foreldre, og kan videre øke mulighetene for å oppnå de resultatene man ønsker. Dette forutsetter for så vidt også at de ansatte i skolen samarbeider på en god måte seg i mellom, slik at det utvikles enighet i personalgruppa om felles holdninger som skolen kan stå inne for (Olweus, 1993).

Et fokus på vennskap blir også trukket frem som et forebyggende tiltak mot mobbing. En av informantene hevder at det ikke fokuseres nok på dette i skolen. Forskning viser at det sosiale mønsteret mellom elevene kan ha betydning for omfanget av mobbing (Roland & Galloway, 2002). Det kan dermed se ut til at en innsats for å bedre det sosiale læringsmiljøet i klassen kan være av betydning for å redusere mobbing. Dette kan blant annet gjøres ved å utvikle klasseregler i samarbeid med elevene. Det vil være større sannsynlighet for at reglene følges når elevene selv får være med på å bestemme hvilke regler som skal gjelde i deres klasse. Eksempelvis kan elevene utvikle regler ved å arbeide i grupper, og senere diskuterer reglene i plenum. Dette kan bidra til at reglene i større grad blir internalisert hos elevene og at de føler økt forpliktelse til å følge disse (Olweus, 1993). På en annen side kan det også være ulemper med at elevene i en klasse utvikler regler, da disse kan variere fra mellom de ulike klassene ved skolen (Roland, 2007). Det kan tenkes at det kan by på problemer i samspillet mellom elever fra forskjellige klasser, da de kan ha utviklet ulike regler som skal gjelde. Roland (2007) hevder derfor at ledelsen bør engasjeres i dette arbeidet, ved å utvikle regler som skal gjelde skolen som helhet. Samtidig er det mulig at dette også kan by på utfordringer i form av

at elevene ikke får den samme nærheten til reglene, og at reglene kan virke mindre forståelig. En mulig løsning når ledelsen utformer regler, kan være at disse blir tatt opp i de ulike klassene til diskusjon, slik at elevene får en forståelse av hva reglene innebærer (Olweus, 1993; Roland, 2007).

5 Avslutning

Formålet med denne studien har vært å utvikle kunnskap om mobbing sett i fra mobberens perspektiv. Et fenomenologisk perspektiv har dannet utgangspunktet for forskningsprosessen, nettopp for å få innsikt i informantenes egne erfaringer omkring fenomenet mobbing i skolen. Deres erfaringer har senere blitt drøftet i lys av aktuell teori på feltet. Problemstillingen som har blitt søkt etter å besvares har vært: *Hvilke erfaringer har tidligere mobbere med mobbing i skolen?* Resultatene har blitt presentert med utgangspunkt i de tre forskningsspørsmålene som ble presentert innledningsvis, og kategoriene som ble utledet gjennom analysen. Det første forskningsspørsmålet var (a) hvordan beskriver informantene mobbingen som foregikk? Her har mobbehandlingene blitt beskrevet, samt informantenes oppfattelse av mobbeofrene og seg selv på den tiden mobbingen foregikk. Det andre spørsmålet var (b) hvilke tanker gjør informantene seg om hvorfor de mobbet? I denne delen har informantene beskrevet sine tanker om hvorfor de mobbet, og på hvilket tidspunkt de forsto at det var mobbing de drev med. Det siste forskningsspørsmålet var (c) hvilke tanker gjør informantene seg om tiltak mot og forebygging av mobbing i skolen? Denne delen har omhandlet hvilke konsekvenser mobbingen fikk for informantene mens det foregikk, i tillegg til om det har gitt de konsekvenser i ettertid. Informantene har også her beskrevet hva de tenker er gode tiltak for å få slutt på mobbing, samt deres tanker om hvordan mobbing kan forebygges i skolen.

I denne avsluttende delen vil det først, for å besvare problemstillingen, foretas en kort oppsummering av hvilke erfaringer informantene i denne studien har med mobbing i skolen. Deretter vil det bli sett nærmere på hvilke mulige konsekvenser funnene i denne studien kan få, sett i en pedagogisk sammenheng. Avslutningsvis vil det gjøres kort rede for veien videre og mulige innfallsvinkler til videre forskning.

5.1 Oppsummering av funnene

Erfaringene med mobbing som har kommet frem gjennom denne studien, belyser flere viktige sider ved fenomenet slik det defineres av Roland (2007). Mobbehandlingene som er blitt beskrevet har i hovedsak vært *verbale og psykiske og sosiale negative handlinger*, men også *fysiske negative handlinger* blir trukket frem. Den verbale mobbingen innebar hovedsakelig kommentarer om hvordan offeret så ut eller ting han eller hun gjorde, mens den psykiske og sosiale mobbingen blir beskrevet med utestengelse fra fellesskapet. Det har også

kommet frem at mobbingen foregikk *over tid*, henholdsvis fra slutten av barneskolen til overgangen til videregående skole. Videre viser det seg at mobbehandlingene aldri ble utført alene, men at de alltid var *flere* som utførte disse handlingene sammen. Beskrivelsene av de involverte i mobbingen tegner i hovedsak et bilde av mobbeofrene som stille og sjenerte elever med få venner, mens informantene beskriver seg selv som populære og sosiale elever med mange venner. Måten informantene beskriver mobbeofrene og seg selv på i denne studien, kan se ut til å ha utgjort en psykisk *ubalanse i maktforholdet* mellom de involverte i mobbingen. En slik ubalanse er som nevnt i teoridelen avgjørende for at handlingene som utføres skal kunne defineres som mobbing (Roland, 2007).

Mobbingen er i hovedsak blitt begrunnet med at handlingene førte til sosiale belønninger, i form av tilhørighet, popularitet, oppmerksomhet og status. I tillegg blir en redsel for å bli mobbet selv, trukket frem som en begrunnelse for mobbingen. Videre ser det ut til at med slike sosiale belønninger, følger også visse forventninger fra medelevene til hva slags atferd som skal vises. At atferden forsøkes å tilpasse seg disse forventningene, har blitt sett i sammenheng med hvilken viktig betydning jevnaldrende har for ungdom i tenårene (Bø, 2012). Det kommer også frem gjennom beskrivelsene at det tok flere år før de forsto omfanget, og mulige konsekvenser, av handlingene som ble utført. Dette har blitt forklart med at tenårene ofte bærer preg av en egosentrisk tankegang og at ungdommen i denne perioden som regel er intenst opptatt av seg selv (Bunkholdt, 2000).

I denne studien kan det se ut til at mobbingen ikke fikk betydelige konsekvenser for de som utførte mobbehandlingene. Det ser heller ikke ut til at det har fått konsekvenser i ettertid, annet enn at det uttrykkes anger for handlingene som ble utført. Videre har informantene beskrevet hva de tenker er gode og dårlige tiltak for å få slutt på mobbing i skolen. At medelevene forsøker å stanse mobbingen, blir i denne studien sett på som et dårlig tiltak, da disse elevene vil kunne stå i fare for å bli mobbet selv. I tillegg uttrykkes det en usikkerhet på om læreren alene kunne stoppet mobbingen. Å flytte de involverte i mobbingen til en ny skole blir heller ikke ansett som et godt tiltak. Tiltak som derimot kunne bidratt til å stoppe mobbingen, blir beskrevet med å hente inn eksterne personer eller at læreren kunne alliere seg med populære elever i klassen. Dette blir begrunnet med at det ville hatt større innflytelse på atferden, enn hva læreren alene hadde på denne tiden. Videre hevder informantene i denne studien at mobbing i skolen kan forebygges med økt kunnskap om mobbingens konsekvenser, et godt skole/hjem-samarbeid og et økt fokus på vennskap mellom elevene.

5.2 Pedagogiske konsekvenser av studien

Det vil nå bli sett nærmere på mulige pedagogiske konsekvenser av denne studien. Dette vil gjøres med utgangspunkt i sentrale funn som har kommet frem gjennom denne undersøkelsen, og aktuelle problemstillinger i skolen i dag.

Hvordan skal skolen forholde seg til mobbingen som foregår? Mobbehandlingene som er blitt beskrevet i denne studien, kan ses i samsvar med hvilke mobbehandling som forekommer mest i skolen i dag. Den seneste elevundersøkelsen viser at psykisk og verbal mobbing forekommer oftest (Wendelborg, 2015). Dette er mobbing som foregår relativt skjult og handlinger som kan være vanskelig å oppdage. Hvordan skoleansatte skal forholde seg til disse type mobbehandling, blir dermed en aktuell problemstilling i skolen. Det er rimelig å si at det krever økt bevissthet fra skolen sin side, på at det er nettopp slike handlinger som utføres. Skolen bør utvikle klare rutiner for å avdekke mobbingen, og rutinene må benyttes i det daglige arbeidet med elevene slik at mobbingen faktisk oppdages. Dette kan blant annet gjøres gjennom direkte observasjon av det sosiale samspillet mellom elevene. Lærerne må i det daglige arbeidet være tilstede blant elevene og forsøke å utvikle en forståelse av de sosiale relasjonene som befinner i elevgruppa. Videre er et interessant funn i denne studien at lærerne hadde liten innflytelse på elevenes atferd. Det vil dermed være relevant å spørre hva lærerne kan gjøre for å øke sin innflytelse på elevene? At læreren uttrykker tydelige forventninger om akseptabel og uakseptabel atferd, kan føre til større påvirkningskraft på elevenes atferd (Roland, 1999; Roland, 2007). Dette innebærer at negativ oppførsel må få konsekvenser som lar seg gjennomføre, og at god oppførsel må roses og anerkjennes. Når det oppstår en mobbesituasjon, er det også helt avgjørende at situasjonen følges opp helt til mobbingen opphører. Lykkes en likevel ikke med å stoppe mobbingen, vil det kunne bli aktuelt å hente inn ekstern hjelp.

Økt fokus på selvhevdelse? Både i denne studien og i tidligere studier gjort av mobbing i skolen, viser det seg at jevnaldrende har en viktig betydning for mobbingen som foregår (Hawkins et al., 2001; Salmivalli et al., 2011). Det er tidligere blitt pekt på at mobbingen ofte fører til sosiale belønninger. Det kan tenkes at dersom man hadde fjernet tilskuerne til mobbingen, ville ikke mobbingen ført til at en fikk disse sosiale belønningene. Sett i lys av dette kan det være av stor betydning at elevene involveres i arbeidet mot mobbing. Det må utvikles felles holdninger mot mobbing, holdninger som en tør å stå for. Selv om deltakerne i

denne studien ikke anbefaler at medelever forsøker å stanse mobbingen, kan det likevel tenkes at disse elevene har en unik mulighet for å få slutt på mobbingen. De har ofte en større innsikt enn lærerne i mobbingen som foregår, fordi de i mange tilfeller er tilstede der det skjer. Det er ikke sikkert en god løsning vil være at disse elevene forsøker å stanse mobbingen selv, men det kan være av stor betydning hvis de faktisk informerer skolen om hva som foregår. Det bør også muligens fokuseres på å øke selvheldelse hos de som mobber, da mobberne ofte samler seg rundt en eller flere ledere (Bø, 2012). Det bør ikke være slik at redselen for å bli mobbet, blir så stor at man ikke tør å stå opp for egne grunnleggende holdninger.

5.3 Veien videre

Som det har blitt pekt på tidligere er det mindre kunnskap om hvilke konsekvenser mobbing kan få for mobberen, enn hva det er funnet om konsekvenser for mobbeofrene. Selv om deltakerne i denne studien heller ikke antyder at mobbingen har fått betydelige konsekvenser i ettertid, har det forhåpentligvis likevel bidratt til en innsikt i hvilke erfaringer og tanker en mobber kan sitte med. Det har blant annet kommet frem at det var få lærere som grep inn for å stoppe mobbingen, selv om det var tydelig at de fikk med seg hva som skjedde. Samtidig er det blitt nevnt at læreren ikke visste omfanget av mobbingen, og at dette kan være en av grunnene til at mobbingen ikke ble forsøkt stoppet. En interessant innfallsvinkel for videre forskning, kan dermed være å undersøke hvordan skoleansatte faktisk arbeider i det daglige for å avdekke eventuell mobbing og hva skolen gjør når en mobbesituasjon oppdages. Dette kan være nyttig kunnskap for eventuelt å finne ut hvor i systemet skolen svikter i arbeidet mot mobbing, i de tilfeller mobbingen ikke blir tatt tak i.

Denne studien har ikke tatt for seg *digital mobbing*, som er et aktuelt problem blant barn og unge i dag. Grunnen til at denne type mobbing ble utelatt i denne undersøkelsen, er fordi det ikke var noe som ble trukket frem hos informantene. Dette kan muligens forklares med at deres beskrivelser omfatter mobbing som skjedde for flere år tilbake, og det kan dermed tenkes at slike mobbebehandlinger ikke var et like utbredt problem. Digital mobbing er likevel i dag utbredt og en aktuell problemstilling blant barn og unge. Denne formen for mobbing kan dermed danne et utgangspunkt for videre forskning. Sett i sammenheng med denne studiens vinkling, kunne det blant annet vært interessant å undersøke hvorfor elever utfører slike mobbebehandlinger over internett. Det kunne også vært interessant å sett nærmere på forholdet

mellom digital mobbing og mer tradisjonell mobbing, for å finne ut hvorfor noen elever benytter seg av internett i mobbingen, fremfor andre former for mobbing. Det vil kunne være forskningsnyttig fordi ny kunnskap om dette muligens vil kunne avdekke eventuelle behov for nye tiltak, som korrelerer med hvordan dagens ungdom samhandler med hverandre.

Litteraturliste

- Amundsen, I. H. & Ertesvåg, F. (2013, 14. Desember). Står frem som mobber på barneskolen: - Vi var grusomme, og vi skjønnte det ikke. *Verdens Gang (VG)*. Hentet 3. Januar 2015 fra <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/skole-og-utdanning/staar-frem-som-mobber-paa-barneskolen-vi-var-grusomme-og-vi-skjoente-det-ikke/a/10141318/>
- Anderson, C. A. & Bushman, B. J. (2002). Human Aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27-51. doi:10.1146/annurev.psych.53.100901.135231
- Aronson, E. (1999). *The Social Animal* (8. Utg.). New York: Worth Publishers.
- Barne- og familiedepartementet (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter. Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Barsøe, L. (2010). *Ville og stille barn i barnehagen. Veier ut av låste atferdsmønstre*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Befring, E. (2012). Forebygging blant barn og unge i et psykososialt perspektiv. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 129-146). Oslo: Cappelen Damm.
- Befring, E. & Duesund, L. (2012). Relasjonsvansker. Psykososial problematferd. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 448-468). Oslo: Cappelen Damm.
- Bunkholdt, V. (2000). *Utviklingspsykologi* (2. Utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bø, I. (2007). *Sosiale landskap og sosial kapital. Innføring i nettverkstenkning*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Bø, I. (2012). *Barnet og de andre. Nettverk som pedagogisk og sosial ressurs* (4. Utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving* (5. Utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- De Vaus, D. A. (2014). *Surveys in Social Research. An Introduction* (6. Utg.). London: Routledge.
- Dodge, K. A. (1991). The structure and function of reactive and proactive aggression. I D. Pepler & K. Rubin (Red.), *The development and treatment of childhood aggression* (s. 201-215). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Eriksson, E. H. (2000). *Barndommen og samfunnet* (2. Utg.). (Oversatt av Kjell von Krogh). Oslo: Gyldendal Akademisk. (Originalutgaven utgitt i 1950).
- Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. *Crime and justice: a review of research*, 17, 381-458. Hentet fra <http://www.heinonline.org/HOL/Page?page=381&handle=hein.journals%2Fcjrr17&collection=journals#389>
- Farrington, D., Lösel, F., Ttofi, M. & Theodorakis (2012). *School bullying, depression and offending behaviour later in life. An updated systematic review of longitudinal studies*. Stockholm: Brottsförebyggande rådet/ The swedish national council for crime prevention.
- Flack, T. (2010). *Innblikk. Et sosial-analytisk verktøy for å forebygge og avdekke skjult mobbing*. Stavanger: Universitetet i Stavanger, Senter for atferdsforskning.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Giorgi, A. (1985). Sketch of a psychological phenomenological method. I A. Giorgi (Red.), *Phenomenology and psychological research* (s. 8-22). Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Grønhaug, K., Hellesøy, O. & Kaufmann, G. (2001). *Ledelse i teori og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hawkins, D. L., Pepler, D. & Craig, W. M. (2001). Naturalistic Observations of Peer Interventions in Bullying. *Social Development*, 10(4), 512-537.
doi:10.1111/1467-9507.00178
- Heinemann, P-P. (1973). *Mobbing. Gruppevold blant barn og voksne* (oversatt av Ole Bjørn Salvesen). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag. (Originalutgaven utgitt i 1972).
- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Kristoffersen, L. (2004). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (2. Utg.). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Kalleberg, R. (1998). Forskningsopplegget og samfunnsforskningens dobbeltdialog. I *Blandingskompendium: SPED 4010 Vitenskapsteori og forskningsmetode*. Oslo: Universitetet i Oslo/Akademika forlag.
- Klomek, A. B., Sourander, A., Niemela, S., Kumpulainen, K., Piha, J., Tamminen, T., Almqvist, F. & Gould, M. S. (2009): Childhood bullying behaviors as a risk for suicide attempts and completed suicides: A population-based birth cohort study. *Journal of the american academy of child & adolescent psychiatry*, 48(3), 254-261.
doi:10.1097/CHI.0b013e318196b91f
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Manifest mot mobbing 2011-2014. Et forpliktende samarbeid for et godt og inkluderende oppvekst- og læringsmiljø*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/manifest_mot_mobbing2011_2014_hefte_web.pdf
- Kunnskapsdepartementet (2015a). *Toppmøte om mobbing (pressemelding)*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/nb/aktuelt/toppmote-om-mobbing/id2365121/>

- Kunnskapsdepartementet (2015b). *Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. (NOU 2015:2). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/35689108b67e43e59f28805e963c3fac/no/pdfs/nou201520150002000dddpdfs.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. Utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kvernbekk, T. (2002). Vitenskapsteoretiske perspektiver. I T. Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 19-73). Oslo: Unipub.
- Larsen, A. K. (2007). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet. Innagerende atferd i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Malterud, K. (1996). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning. En innføring*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review*, 62(3), 279-300. Hentet fra <http://search.proquest.com/docview/212250067?OpenUrlRefId=info:xri/sid:primo/ip?accountid=14699/ip?accountid=14699&accountid=14699>
- McClelland, D. (1987). *Human motivation*. New York: Cambridge University Press.
- Nansel, T. R., Craig, W., Overpeck, M. D., Saluja, G. & Ruan, W. J. (2004). Cross-national consistency in the relationship between bullying behaviors and psychosocial adjustment. *Archives of Pediatric and adolescents Medicine*, 158(8), 730–736. doi:10.1001/archpedi.158.8.730

- NESH (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora. Hentet 2. mars 2015 fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Nordahl, T., Sørli, M-A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Olweus, D. (1974). *Hakkekyllinger og skolebøller. Forskning om skolemobbing* (oversatt av Magne og Tora Synnøve Raundalen). Oslo: J. W. Cappelens Forlag AS. (Originalutgaven utgitt i 1973).
- Olweus, D. (1980). Familial and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescent boys: A causal analyses. *Developmental Psychology* 16(6), 644-660. doi:10.1037/0012-1649.16.6.644
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Olweus, D. & Solberg, C. (1997). *Mobbing blant barn og unge: informasjon og veiledning til foreldre*. Hentet fra <http://www.nb.no/nbsok/nb/c8182f9b06c6302a97768b312dd5bd95.nbdigital?lang=no#0>
- Opplæringsloven. *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* m.v av 17.juli 1998 nr. 61.
- Repstad, P. (1998). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag* (3. Utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rigby, K. & Bauman, S. (2010). How school personnel tackle cases of bullying: A critical examination. I S. R. Jimerson, S. M. Swearer & D. L. Espelage (Red.), *Handbook of bullying in schools* (s. 455–467). New York: Routledge.

- Roland, E. (1980). *Terror i skolen*. Stavanger: Rogalandsforskning.
- Roland, E. (1999). *School influences on bullying* (Doktoravhandling). Stavanger. Hentet fra <http://www.nb.no/nbsok/nb/6d00c98dfd079b187ea008e0e71e0038.nbdigital?lang=no#0>
- Roland, E. & Idsøe, T. (2001). Agression and bullying. *Aggressive Behavior*, 2001, 27(6), 446-462. doi:10.1002/ab.1029
- Roland, E. (2002). Bullying, depressive symptoms and suicidal thoughts. *Educational research*, 2002, 44(1), 55-67. doi:10.1080/00131880110107351
- Roland, E. & Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational research*, 2002, 44(3), 299-312. doi:10.1080/0013188022000031597
- Roland, E. (2007). *Mobbingens psykologi. Hva kan skolen gjøre?* Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Salmivalli, C., Voeten, M. & Poskiparta, E. (2011). Bystanders matter: Associations between reinforcing, defending, and the frequency of bullying behaviour in classrooms. *Journal of clinical child & adolescent Psychology*, 2011, 40(5), 668–676. doi:10.1002/ab.1029
- Skårderud, F., Haugsgjerd, S. & Stänicke, E. (2010). *Psykiatriboken. Sinn - kropp – samfunn*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Stauffer, S., Heath, M. A., Coyne, S. M. & Ferrin, S. (2012). High school teachers' perceptions of cyberbullying prevention and intervention strategies. *Psychology in the Schools*, 2012, 49(4), 352-367. doi:10.1002/pits.21603
- Strand, N. (2013). Valg 2013: Hva gjør vi med mobbing? Utenforskapets pris. *Tidsskrift for norsk psykologforening*, 50(7), 688-702. Hentet fra http://www.psykologtidsskriftet.no/index.php?seks_id=326839&a=3

- Strøm, I. F., Thoresen, S., Wentzel-Larsen T. & Dyb, G. (2013). Violence, bullying and academic achievement: A study of 15-year old adolescents and their environment. *Child abuse and neglect*, 37, 243–251. doi:10.1016/j.chiabu.2012.10.010
- Tangen, R. (2012). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk - en introduksjon. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 17-22). Oslo: Cappelen Damm.
- Tetzchner, S. V. (2012). *Utviklingspsykologi* (2. Utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag AS.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (3 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis. Innføring i vitenskapsfilosofi for helse og sosialfag*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Utdanningsdirektoratet (2009). *Materiell for helhetlig arbeid med læringsmiljøet*. Hentet fra http://www.udir.no/upload/Laringsmiljo/Materiell/Bedre_laringsmiljo_materiell.pdf
- Utdanningsdirektoratet (2011). *Arbeid mot mobbing. Veileder for ansatte og ledere i grunnskolen*. Hentet fra http://www.udir.no/upload/laringsmiljo/5/arbeid_mot_mobbing_veileder_bm.pdf?epslanguage=no
- Van der Wal, M. F., de Wit, C. A. M. & Hirasing, R. A. (2003): Psychosocial health among young victims and offenders of direct and indirect bullying. *Pediatrics*, 111(6), 1312-1317. Hentet fra <http://pediatrics.aappublications.org/content/111/6/1312.full.pdf+html>
- Wangensteen, B. (2005). *Bokmålsordboka: definisjons- og rettskrivningsordbok*. Hentet 4. April 2015 fra <http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=+tilhørighet&bokmaal=+&ordbok=bokmaal>

Wendelborg, C. (2015). *Mobbing, krenkelser og arbeidsro i skolen. Analyse av Elevundersøkelsen 2014*. Hentet fra http://www.udir.no/Filer/Tall%20og%20forskning/Forskningsrapporter/Mobbing%20krenkelser%20og%20arbeidsro%20i%20skolen%202014_15%20WEB.PDF

Wormnæs, O. (1990). *Vitenskapsfilosofi* (2. Utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47 55 58 21 17
Fax: +47 55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr: 985 321 884

Liv Heidi Mjelve
Institutt for spesialpedagogikk Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 02.01.2015

Vår ref: 41138 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 10.12.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

41138	<i>Mobberens stemme</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Liv Heidi Mjelve</i>
Student	<i>Caroline Høgbakken</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Kjersti Haugstvedt

Kontaktperson: Kjersti Haugstvedt tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 41138

Informasjonsskrivet til utvalget er godt utformet.

Personvernombudet legger til grunn at studenten etterfølger Universitetet i Oslo sine retningslinjer for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 01.06.2015. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette lydopptak

Vedlegg 2: Intervjuguide

Litt kort informasjon:

- Hvem jeg er og hvorfor jeg ønsker å intervju deg.
- Hva som skal skje med datamaterialet (lydopptak, transkribere, oppbevares beskyttet på pc, anonymitet, forskningsrapporten).
- Samtykkeerklæringen.
- Hvis det er spørsmål du ikke ønsker å svare på, så er det helt greit.
- Du kan når som helst trekke deg fra intervjuet eller studien senere.

Mål med intervjuene: jeg ønsker å høre dine erfaringer med mobbing i skolen og hvilke tanker du gjorde deg da mobbingen foregikk, og hvilke tanker du gjør deg i dag.

Innledende

- Alder
- Utdanning/ Jobb
- Interesser

Begrepet mobbing

- Hva legger du i begrepet mobbing?
- Hva mener du er mobbing? Og hva mener du ikke er mobbing? Hvor mener du grensen går?

Mobbingen som ble utført

- Vil du fortelle litt om perioden du mobbet? Hva gjorde du/dere som du i dag anser som mobbing?
- Hvilke typer mobbebehandlinger utførte du/dere mot mobbeofferet?
- Over hvor lang tid foregikk mobbingen? Når startet det? Når sluttet det?
- Mobbet du alene eller sammen med flere?
- Mobbet du/dere en eller flere personer?
- Når forsto du at det var mobbing du/dere drev med? Og hva fikk du/dere til å slutte?
- Kan du beskrive en hendelse du husker godt fra tiden du/dere mobbet? Hvorfor tror du du husker akkurat denne hendelsen så godt?

- Når du ser tilbake, husker du om mobbingen var spontan eller var det noe du/dere planla på forhånd?
- Var det noen gang noen som så mobbingen? Hva gjorde evt. de? Hvordan reagerte du?

Kjennetegn på mobber

- Hvordan vil du beskrive deg selv som person i perioden du var med på å mobbe andre?
- Hvordan var forholdet ditt til skolen? Hvordan var din faglige situasjon? Hvordan var forholdet ditt til lærerne?
- Venner? Hva slags "posisjon" opplevde du at du hadde i vennegjengen?
- Familie? Visste familien hva som foregikk? Tror du familien har påvirket deg noe, enten til å mobbe eller påvirket deg til å slutte å mobbe?
- Hvordan vil du beskrive deg selv i dag?
- Tenker du at det påvirket deg noe i etterkant, at du var med på å mobbe andre? Hvordan?

Mobbeofferet

- Hvordan vil du beskrive mobbeofferet som person?
- Gjorde mobbeofrene noen motstand da de ble mobbet? I så fall hva?
- Hvordan reagerte mobbeofferet når han/hun ble mobbet? Hva gjorde det med deg? Var det noe du tenkte over?
- Hvordan tenker du nå at mobbeofrene hadde det? Tror du det er noe som påvirker de den dag i dag?
- Tror du mobbeofferet kunne gjort noe som kunne bidra til å stoppe mobbingen? Enten direkte til deg eller gjennom noen andre?
- Har du noe kontakt med noen av de som ble mobbet?
- Har du noen gang blitt mobbet selv? Før eller etter? Hvordan opplevde du det?

Motiver bak mobbingen

- Hvorfor tror du at du/dere mobbet? Og evt. fortsatte mobbingen?
- Hva tror du du/dere ville oppnå med mobbingen? Hva tenker du var motivasjonen?
- Var du klar over at du/dere mobbet når mobbingen foregikk? Eller er det noe du har blitt klar over i etterkant?

- Hvilke positive ”effekter” ga mobbingen deg? Hvis du tenker tilbake på den tiden det foregikk.
- Hvilke negative konsekvenser ga mobbingen deg?
- Tenkte du på mobbingen i etterkant av hendelsene? F. eks når du kom hjem fra skolen.

Konsekvenser av mobbingen

- Har tiden i etterkant av mobbingen gitt deg noen konsekvenser? Har det gått utover noe spesielt? Er det noe som preger deg i dag?
- Hvis du tenker tilbake i tid, tenkte du noe på konsekvensene av mobbingen for mobbeofferet da mobbingen foregikk?
- Var du/dere på den tiden klar over hvor alvorlige konsekvenser mobbingen kunne få?
- Hva slags konsekvenser tenker du måtte til for at mobbingen kunne stoppet?

Tiltak som kunne fått slutt på mobbingen

- Hva tror du kunne bidratt til at dere stoppet å mobbe denne eleven?
- Hva tenker du læreren kunne gjort for å stoppe mobbingen?
- Hva tenker du medelevene kunne gjort for å stoppe mobbingen?
- Er det noen andre som kunne bidratt til å stoppe mobbingen?
- Det har vært en del snakk om mobbeofferet eller mobberne bør bytte skole. Hva tenker du om det? Tror du det kunne hjulpet i deres situasjon?

Forebygging av mobbing i skolen

- Hvilke tanker har du rundt hvordan mobbing kan forebygges i skolen?

Er det noe mer du vil legge til?

Vedlegg 3: Informasjonsskriv til informanter

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Bakgrunn og formål

Dette er et spørsmål til deg om du ønsker å delta i et forskningsarbeid i forbindelse med masterstudiet i spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. Jeg ønsker informasjon fra et tilfeldig utvalg personer som har tidligere erfaringer med å utføre mobberelaterte handlinger. Formålet med prosjektet er å få frem deres tanker, opplevelser og erfaringer rundt mobbing, som videre kan bidra til verdifull kunnskap i arbeidet med å forebygge mobbing i skolen.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Forskningsprosjektet vil innebære et intervju, der funnene senere skal analyseres og drøftes opp imot teori. Intervjuene vil bli tatt opp på lydopptak og vil bli anonymisert og transkribert. Intervjuet vil vare i ca. 1 time, og vil finne sted der det passer best for deg. Spørsmålene vil omhandle dine erfaringer, tanker og opplevelser rundt fenomenet mobbing i skolen.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg som student og min veileder som vil ha tilgang til personopplysninger. Navnliste vil lagres adskilt fra øvrige data, og beskyttes på pc med brukernavn og passord som kun student og veileder har tilgang til. Deltakerne i forskningsprosjektet vil ikke kunne gjenkjennes av andre i publikasjonen.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.06.15. Personopplysninger og lydopptak vil da bli slettet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Dersom du har noen spørsmål, kan du ta kontakt med meg på mail:

carolhog@student.uv.uio.no eller på tlf: 95999074. Eventuelt kan du ta kontakt med min veileder: l.h.mjelve@isp.uio.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Med vennlig hilsen Caroline Høgbakken

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)